



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE ET UNE AMÉLIORATION DE L'APPRENTISSAGE

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS D'ÉTUDES DE CAS
MENÉES DANS DIFFÉRENTS PAYS



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE ET UNE AMÉLIORATION DE L'APPRENTISSAGE

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS D'ÉTUDES DE CAS
MENÉES DANS DIFFÉRENTS PAYS

R. Govinda

Université nationale de planification
et d'administration de l'éducation

Inde

Paris, 2009

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits contenus dans leurs études de cas, qui n'ont pas été édités. Ils sont également responsables des opinions exprimées, lesquelles ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

Table des matières

1.	Introduction	7
2.	École inclusive et amélioration de l'apprentissage : pierres angulaires d'une EPT de qualité	9
3.	Vue d'ensemble des études de cas	13
	Études de cas relatives à des institutions	14
	Études de cas relatives à des programmes et des projets	17
	Études de cas relatives à des innovations à l'échelon du système	18
4.	Collationner les résultats : en tirer des enseignements utiles	19
	Améliorer la qualité et rendre le système plus inclusif	21
	Promouvoir des politiques et des programmes inclusifs	22
	Rendre l'école plus inclusive	23
	S'attaquer aux facteurs d'exclusion	25
	Facteurs favorables ou défavorables à l'apprentissage à l'école	28
	Tests et examens ont un rôle capital à jouer – mais au-delà des notes	30
	Apprentissage scolaire et vie affective de l'enfant sont indissociables	32
	Maison et école, partenaires et garants de pratiques inclusives et de meilleurs niveaux d'apprentissage	34
	Créer un environnement d'apprentissage profitable en classe et à l'école	37
	L'enseignant, acteur central	41
	Des actions spécifiques à une école	46
5.	Conclusion	47
6.	Liste des études de cas examinées	49

Préface

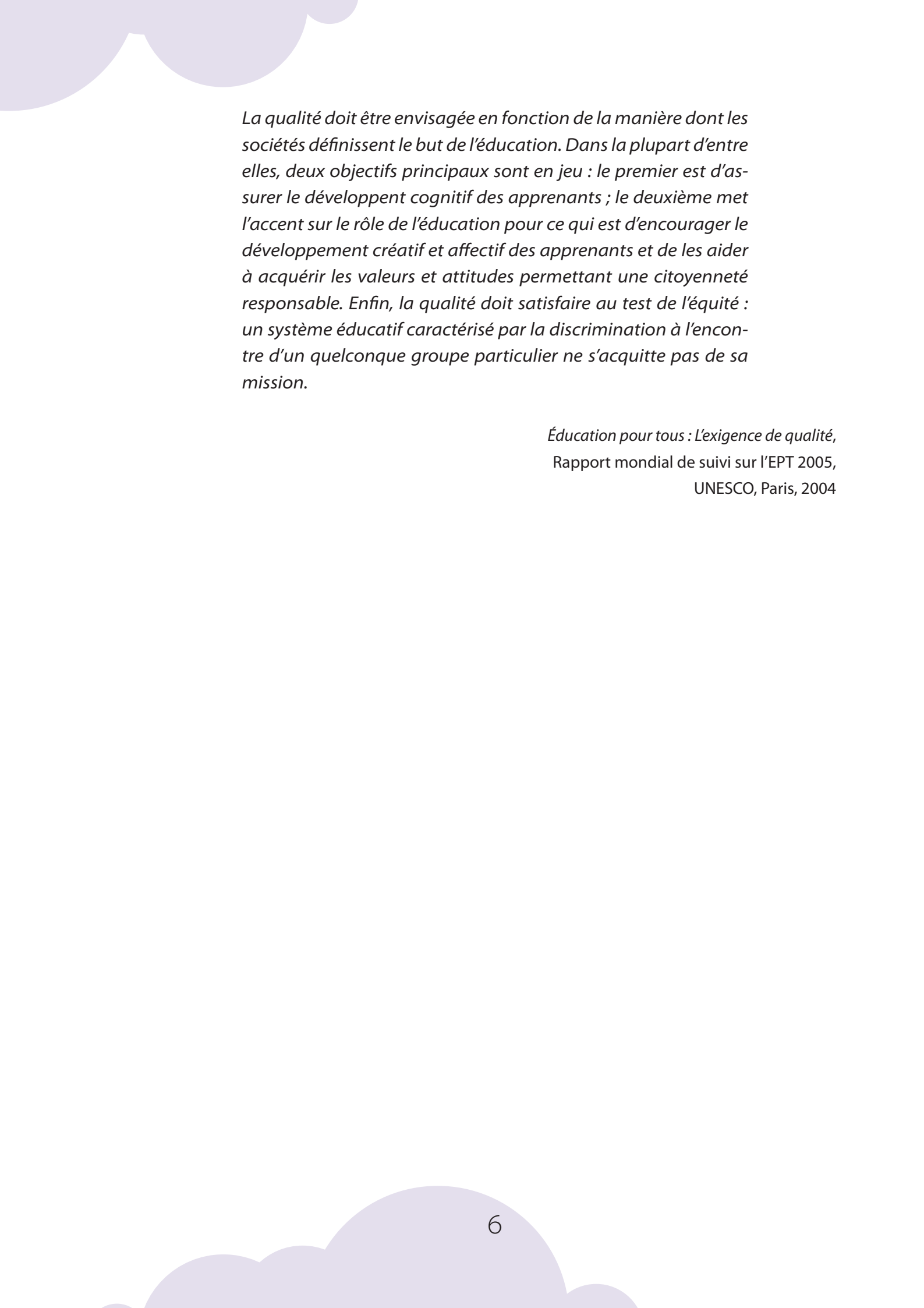
La présente publication s'appuie sur une analyse de seize études de cas réalisées respectivement dans des pays situés dans différentes régions du monde. Elle propose une synthèse des enseignements qui ressortent de ces études. Considérant que ces études de cas ont été effectuées dans des contextes très variés et portent sur des innovations expérimentées dans des conditions systémiques différentes, cette synthèse s'efforce d'éviter toute généralisation. Elle vise plus précisément à collationner les éléments importants que l'on peut retenir de diverses expériences menées pour rendre l'école plus accessible et plus inclusive. Elle examine également la participation à l'école et à l'apprentissage et son utilité pour l'enfant, au regard de son rôle dans son développement global en général et dans son développement cognitif en particulier.

Conduites sous forme de recherches durant la dernière année scolaire (2007–2008), ces études de cas sont destinées à fournir des indications et à proposer une réflexion afin de servir de guide pour le développement de programmes et leur mise en œuvre. Elles sont censées permettre de définir des bonnes pratiques, en particulier dans les pays ou régions où l'environnement scolaire est pauvre en ressources, et aboutir à des études d'ensemble sur la base de ces pratiques.

L'accent est mis plus particulièrement sur le thème de l'école inclusive et de l'amélioration de l'apprentissage – un concept qui s'étend au-delà de la simple question de la fréquentation et des effectifs scolaires et qui garantit à chaque individu la possibilité, à court terme, d'acquérir les compétences élémentaires et les compétences nécessaires pour la vie quotidienne et, à long terme, d'apprendre tout au long de la vie.

Cette publication répond en outre au besoin exprimé lors de forums internationaux – mettre en place un cadre intégré permettant de traduire en pratique les résultats de recherches théoriques en éducation. Ce cadre devrait comporter des aspects, tels que l'élaboration de politiques, la formulation de programmes scolaires, la formation des enseignants, les évaluations et les tests; cela nécessite aussi de tirer régulièrement les enseignements des études menées sur les conditions préalables et les facteurs contextuels qui améliorent l'environnement d'apprentissage.

Ce document – qui contient une synthèse de seize études de cas – sera soumis à débat lors de la deuxième réunion d'experts qui se tiendra du 7 au 9 décembre 2009 à l'UNESCO, à Paris. Au cours de cette réunion, les participants analyseront les facteurs ayant eu un effet positif sur l'apprentissage et discuteront des politiques et des stratégies de nature à améliorer la qualité de l'apprentissage et l'inclusion dans l'éducation de base.



La qualité doit être envisagée en fonction de la manière dont les sociétés définissent le but de l'éducation. Dans la plupart d'entre elles, deux objectifs principaux sont en jeu : le premier est d'assurer le développement cognitif des apprenants ; le deuxième met l'accent sur le rôle de l'éducation pour ce qui est d'encourager le développement créatif et affectif des apprenants et de les aider à acquérir les valeurs et attitudes permettant une citoyenneté responsable. Enfin, la qualité doit satisfaire au test de l'équité : un système éducatif caractérisé par la discrimination à l'encontre d'un quelconque groupe particulier ne s'acquitte pas de sa mission.

*Éducation pour tous : L'exigence de qualité,
Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005,
UNESCO, Paris, 2004*

1. Introduction

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée en 1990 lors de la Conférence de Jomtien, a reconnu qu'une proportion considérable d'enfants et de jeunes n'avaient toujours pas accès à l'éducation. Le monde comptait près d'un milliard d'analphabètes ; environ un enfant sur six n'était pas inscrit à l'école. Prenant en compte l'immensité de la tâche à accomplir, la Déclaration mondiale s'est fixée pour but de remédier à cette situation en faisant de la scolarisation de tous les enfants une priorité. Offrir une éducation de base est apparu comme le moyen de répondre aux 'besoins éducatifs fondamentaux' de tous. Ainsi en est-on venu à considérer l'éducation de base comme un droit fondamental de tout individu. En réalité, cela revenait à réitérer l'engagement pris dans le Cadre des droits de l'homme, où l'éducation est définie comme étant un droit humain fondamental. Cet engagement a été réaffirmé sous une forme plus concrète dans la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, dont l'article 29 stipule que l'objectif de l'éducation est de favoriser « l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ». Par la suite, l'importance d'un système inclusif d'éducation de base pour le progrès et le développement global de l'être humain n'a cessé d'être soulignée dans tous les documents ultérieurs de politique internationale. Dans la Déclaration de Salamanque de 1994, par exemple, il est précisé que l'un des problèmes majeurs auxquels le monde est confronté réside dans le fait que de plus en plus de personnes ne peuvent pas participer à la vie économique, sociale, politique et culturelle de leur communauté parce que le système éducatif ne favorise pas l'inclusion. Une telle société n'est ni efficace, ni sûre.¹ De même, l'UNESCO et le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies (1999) ont défini l'éducation comme 'le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté.'² Cette approche a pris une ampleur accrue avec l'intégration des objectifs relatifs à l'éducation et à la parité entre les sexes dans l'agenda du développement pour le nouveau millénaire dans le cadre des « Objectifs du Millénaire pour le développement ».

Avec la mise en place de cette nouvelle approche fondée sur les 'droits' et la reconnaissance du rôle clé de l'éducation dans l'ensemble des efforts de développement, tous les pays se sont mobilisés pour concevoir des stratégies novatrices visant à faciliter l'accès de tous à l'éducation scolaire et à scolariser de plus en plus d'enfants. De nouveaux plans d'aide ont également été établis par des organismes multilatéraux et bilatéraux de développement. Du reste, ces stratégies ont commencé à porter leurs fruits, comme en témoigne l'accroissement massif des effectifs

.....
1 UNESCO, Déclaration de Salamanque et cadre d'action sur les besoins éducatifs spéciaux, Paris, UNESCO, 1994.

2 UNESCO et Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU, Droit à l'éducation : Portée et mise en œuvre, Paris, UNESCO, 1999.

scolarisés observé dans les années 1990 dans la quasi-totalité des pays. Le nombre de personnes n'ayant pas accès à l'éducation de base a commencé à diminuer. Pourtant, dix ans plus tard, à la conférence de Dakar, le ton était plus modéré et force était de reconnaître que la tâche était loin d'être achevée. Deux principaux points sont ressortis des études conduites à l'échelon national et international pour préparer la Conférence de Dakar. Le premier concernait la persistance de disparités flagrantes à l'intérieur des pays. Même dans les pays où les chiffres s'étaient en moyenne améliorés au niveau national, certaines régions et catégories de population demeuraient exclues, sans possibilité d'accès à une éducation de base. Pour les filles, en particulier, de sérieux obstacles continuaient de s'y opposer. Le second point était que la situation (à l'égard de ceux qui gèrent les inscriptions à l'école) nécessitait aussi un examen plus approfondi. Une forte proportion d'enfants ayant commencé une scolarité ne poursuivait même pas au-delà du cycle primaire. La qualité de l'enseignement scolaire demeurait un problème ; trop occupés par la mise en place d'infrastructures suffisantes pour accueillir des effectifs supplémentaires, certains pays n'avaient, semble-t-il, prêté guère attention aux acquis d'apprentissage. C'est dans ce contexte que le Cadre d'action de Dakar a lancé, en l'an 2000, un appel spécifique, insistant sur la nécessité de construire un système éducatif inclusif qui permette d'intégrer dans l'école les enfants défavorisés et traditionnellement exclus. Ce Cadre réclamait aussi de manière explicite que l'on prête une attention renforcée à l'amélioration de l'apprentissage grâce à une meilleure qualité des offres et des processus accessibles à tous les niveaux de l'enseignement.

Les progrès accomplis durant la période post-Dakar font l'objet d'un examen minutieux dans les Rapports mondiaux de suivi de l'EPT qui sont élaborés chaque année. L'aide aux pays plus pauvres (notamment en Afrique subsaharienne) s'est intensifiée sous l'impulsion de nouvelles stratégies, telles que l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Les progrès se font sentir à tous les niveaux. Les effectifs scolarisés enregistrent partout une forte hausse. Le nombre d'enfants privés d'accès à l'éducation de base ou n'ayant jamais fréquenté l'école primaire a commencé à diminuer. Le nombre de pays identifiés comme présentant un risque sérieux de ne pas atteindre les objectifs de l'EPT tend à décroître. Face à cette évolution positive des effectifs, l'attention se tourne désormais vers la destinée des enfants scolarisés. Est-ce qu'ils achèvent le cycle d'éducation de base ? Quels sont ceux qui achèvent l'éducation de base et tirent profit de leur participation scolaire ? Les enfants appartenant à des groupes marginalisés dans différents pays peuvent-ils tirer profit de leur participation scolaire sur une base équitable ?

Les évaluations internationales et régionales et un nombre croissant d'évaluations nationales réalisées depuis 1999 montrent que des résultats d'apprentissage médiocres en langue et en mathématiques, ainsi que dans d'autres matières continuent à caractériser de nombreux pays à travers le monde. Plus de 60 % des pays prévoient moins de 800 heures d'apprentissage par an de la 1^{re} à la 6^e année d'études, alors que des recherches récentes confirment la corrélation positive qui existe entre le temps d'instruction et les résultats d'apprentissage. Dans de nombreux pays en développement, en particulier en Afrique subsaharienne, les classes sont surpeuplées,

les infrastructures scolaires médiocres et les environnements d'apprentissage inadéquats. Les pénuries aiguës d'enseignants sont chose courante, surtout en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, et des pénuries encore plus grandes d'enseignants formés dans certains pays font obstacle à un enseignement et à un apprentissage de qualité. Les recherches récentes confirment les effets positifs sur le développement de l'expansion des systèmes éducatifs, mais elles soulignent la nécessité de politiques complémentaires pour compenser les inégalités et améliorer l'apprentissage.³ La qualité de l'éducation est de plus en plus largement perçue comme le problème dominant à l'échelle mondiale. Les évaluations systématiques des acquis d'apprentissage, qui se sont multipliées au cours des dernières années, font apparaître dans la plupart des pays un problème de faiblesse et/ou d'inégalité des niveaux d'apprentissage. Bien que la proportion d'une cohorte d'âge entrant en 1^{ère} année d'enseignement primaire soit élevée ou ait augmenté dans la plupart des pays en développement, de nombreux enfants n'achèvent pas le cycle primaire et ceux qui y parviennent ne maîtrisent pas toutes les compétences élémentaires en matière de lecture, d'écriture et de calcul.⁴

2. École inclusive et amélioration de l'apprentissage : pierres angulaires d'une EPT de qualité

Il est de plus en plus reconnu que l'on ne peut pas traiter séparément l'équité et la qualité de l'éducation. Il n'y a en effet guère d'intérêt à augmenter le nombre d'enfants inscrits à l'école si les plus marginalisés n'en profitent pas. Il est tout aussi important d'élever la qualité de l'éducation dispensée à l'école jusqu'à un niveau acceptable. Offrir une éducation de qualité pour tous nécessite ainsi d'une part d'instaurer une éducation inclusive qui intègre les enfants de groupes marginalisés dans le système scolaire, d'autre part d'améliorer la qualité de l'enseignement scolaire dispensé, en mettant un accent particulier sur l'amélioration des performances scolaires. D'un point de vue opérationnel, (a) promouvoir une éducation inclusive ; et (b) améliorer les niveaux d'apprentissage sont devenus les pierres angulaires de la réalisation des objectifs d'une Éducation pour tous de qualité. L'importance de ne pas dissocier éducation inclusive et amélioration des niveaux d'apprentissage est soulignée avec insistance dans le Rapport mondial de suivi sur l'évaluation de l'EPT à mi parcours :

.....
3 UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris, UNESCO, 2007, p. 183.

4 Ibid, p.13.

Certaines informations suggèrent que la qualité de l'éducation gagne l'attention de nombreuses parties prenantes partout dans le monde – gouvernements nationaux, partenaires internationaux, autorités scolaires et parents. Les débats, les rapports et les évaluations la concernant se sont multipliés ces dernières années. En dépit de cet intérêt croissant, les données accumulées montrent que les mauvais résultats obtenus par les élèves, les inégalités marquées dans l'apprentissage, l'insuffisance du temps d'instruction et les taux d'abandon élevés prévalent dans de nombreux pays, qu'ils soient développés ou en développement. Même si, dans bien des contextes, les disparités se sont atténuées entre les performances des filles et celles des garçons, elles restent significatives parmi d'autres catégories d'élèves, au détriment des élèves pauvres, habitant dans des zones rurales ou des bidonvilles, ou appartenant à des catégories de la population autochtones marginalisées ou à des groupes minoritaires.⁵

Les préoccupations au sujet de l'inclusion ont évolué, passant d'un combat au nom des enfants 'ayant des besoins spéciaux' à un combat dont le défi concerne toutes les politiques et pratiques d'éducation qui excluent, en relation avec les programmes scolaires, la culture et les centres locaux d'apprentissage. Au lieu de centrer la préparation des enfants afin qu'ils s'adaptent aux écoles existantes, l'accent est maintenant mis sur l'organisation des écoles afin qu'elles puissent délibérément atteindre tous les enfants. Il est également reconnu que des gains dans l'accès à l'école ne s'accompagnent pas toujours d'une augmentation de la qualité.⁶ Le principe de base est que l'éducation inclusive tendrait à éliminer l'exclusion sociale, laquelle est l'une des conséquences d'attitudes et de réponses à la diversité en matière de race, de classe sociale, d'appartenance ethnique, de religion, de genre et d'aptitudes ; il repose sur la conviction que l'éducation est un droit fondamental de la personne et constitue le fondement d'une société plus juste. C'est dans ce contexte que la mise en place 'd'écoles inclusives' devient une pierre angulaire de l'EPT où l'inclusion est synonyme d'intégration : (a) intégration des exclus et des défavorisés, qu'il s'agisse des catégories pauvres de la population, habitant dans les zones rurales ou dans les taudis urbains, des minorités ethniques ou linguistiques, ou des handicapés ; (b) intégration de tous les groupes d'âge, de la petite enfance (EPPE) à l'âge adulte (à commencer par l'alphabétisation) ; et (c) intégration des filles et des femmes.⁷

Le phénomène d'inclusion-exclusion observé dans le domaine de l'éducation de base est plus complexe que la simple scolarisation de tous les enfants. Force est de reconnaître que les enfants qui ne tirent pas profit de l'enseignement scolaire formel ne forment pas un groupe monolithique. Pour certains d'entre eux, l'école est véritablement hors de leur portée d'un point de vue physique. D'autres ne vont pas à l'école, même s'il en existe une dans le voisinage, pour des

.....
5 Ibid, p. 183.

6 UNESCO, *Forum mondial sur l'éducation, Rapport final : Partie II. Améliorer la qualité et l'équité de l'Éducation pour tous*, Paris, UNESCO, 2000, p. 18.

7 UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris, UNESCO, 2007.

raisons économiques et sociales. D'autres vont à l'école, mais sans jamais participer physiquement au processus éducatif. D'autres encore quittent l'école avant même d'avoir achevé les cinq premières années du cycle d'enseignement primaire. Il y en a aussi qui sont officiellement inscrits sur les registres scolaires, mais sont dans une situation précaire ; ils sont très souvent absents et sont incapables de tirer profit de la scolarité. S'y ajoutent aussi ceux qui achèvent physiquement leur scolarité, mais sans guère d'amélioration en termes d'acquisition de capacités cognitives. A l'évidence, ces enfants qui ne tirent aucun profit de l'école ne peuvent pas tous être mis dans le même panier. A vrai dire, on peut se demander si ce sont les enfants qui ne tirent pas profit du système scolaire ou si c'est le système scolaire qui échoue dans sa mission d'enseigner aux enfants ? Sans vouloir entrer dans la polémique, on pourrait dire que la fréquentation scolaire va plus loin que le seul décompte du nombre de ceux qui sont scolarisés et de ceux qui ne le sont pas.⁸ Tandis que les enfants exclus, c'est-à-dire physiquement hors du système scolaire, sont visibles et peuvent être dénombrés, ceux qui fréquentent l'école (mais en restent virtuellement exclus dans la mesure où ils n'acquièrent pas de compétences, ne serait-ce qu'élémentaires, en matière d'apprentissage) demeurent silencieux et invisibles. Or leur nombre est loin d'être négligeable ; selon plusieurs enquêtes sur les acquis scolaires, ils sont même plus nombreux que les enfants physiquement exclus. Ces enfants sont, en réalité, doublement exclus. Faute d'acquérir des compétences élémentaires en apprentissage, ils n'ont pas la possibilité de gravir les échelons scolaires et sont contraints de renoncer à tout espoir d'accéder à des niveaux plus élevés d'enseignement formel ; parallèlement, du fait qu'ils ont suivi un enseignement scolaire formel, bon nombre de familles et de communautés ont tendance à considérer qu'ils sont inaptes à exercer des métiers traditionnels comportant souvent une part de travail manuel. Dans cette perspective, « l'amélioration de l'apprentissage » à l'école devient la deuxième « pierre angulaire » de la réalisation des objectifs de l'EPT.

L'amélioration de l'apprentissage est souvent considérée comme synonyme d'amélioration des performances aux examens. Cela a conduit à une simplification excessive de cette tâche, la réduisant à mesurer les acquis scolaires grâce à des tests à grande échelle. Il faut néanmoins admettre que l'amélioration de l'apprentissage ne consiste pas simplement à faire en sorte que les enfants obtiennent de meilleures performances aux examens, mais également qu'ils se sentent plus à l'aise – plus motivés, plus confiants, plus heureux – et que, se sentant dès lors bien dans leur peau, ils aient de meilleures chances de réussir à l'école en particulier et dans la vie en général.⁹ Cet objectif d'amélioration de l'apprentissage nécessite, sans doute, que l'on mesure les niveaux d'apprentissage. Mais ce n'est là qu'une partie des moyens pour y parvenir, et non une fin en soi. Transformer la personnalité de l'enfant de manière holistique exige d'être attentif aux aspects cognitifs, mais aussi sociaux et affectifs de son épanouissement. L'école doit identifier

.....

8 R. Govinda et M. Badhyopadhyay, *Access to Elementary Education in India: Country Analytical Review*, CREATE Project, NUEPA, New Delhi, 2008. Cf. aussi Keith Lewin, *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*, portant sur l'élaboration du modèle conceptuel relatif aux 'zones d'exclusion'.

9 Ruth Cigman, 'Enhancing Children', *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, n° 3-4, 2008.

les aspects sociaux et affectifs de l'apprentissage comme étant un élément central de son travail avec les enfants. Il importe de prendre en compte le fait que, parmi les facteurs qui font obstacle à l'apprentissage des enfants dans leur environnement, figurent les difficultés qu'ils rencontrent pour comprendre et gérer leurs sentiments, travailler en équipe, se motiver et s'adapter aux situations difficiles.¹⁰

On ne peut, par conséquent, pas dissocier l'analyse de pratiques efficaces en matière d'inclusion de la mise en œuvre d'un plan d'amélioration de l'apprentissage. La condition qui est au cœur de ces deux objectifs est une école plus efficace qui s'imprègne d'une culture d'inclusion et qui cherche à faire de « l'apprentissage des enfants » une question de droit pour chaque enfant, et non pas uniquement un sous-produit souhaitable de l'éducation scolaire. La manière dont l'enseignant conçoit les connaissances et le rôle de l'élève dans l'apprentissage, ainsi que la manière dont cette conception des connaissances et de l'apprentissage se traduit dans l'enseignement et dans le travail en classe, sont des éléments essentiels en la matière. Il en va de même des dispositifs structurels de l'école, c'est-à-dire de l'installation matérielle des salles de classe, des pratiques de groupement des élèves, de la responsabilité des enseignants vis-à-vis de groupes d'élèves et des relations des enseignants avec les élèves dans le cadre de leur travail, ou encore des processus d'évaluation de l'apprentissage de l'élève et de la communication des résultats aux élèves, aux enseignants, aux parents, aux administrateurs et aux autres intéressés. L'un des enseignements qui ressort des expériences d'amélioration du système scolaire menées au cours de la décennie passée est que la diversité des élèves dans une classe n'est nullement un handicap, mais qu'elle est, au contraire, un atout dans toute tentative d'amélioration du niveau global d'apprentissage. Il est clair que certaines théories et pratiques vont dans le sens de l'inclusion d'une plus grande diversité des élèves, et d'autres non.¹¹ La Déclaration de Salamanque, adoptée lors de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux qui s'est tenue en 1994 à Salamanque, l'a proclamé en des termes très clairs :

Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.¹²

Autrement dit, instaurer des écoles et des systèmes scolaires plus inclusifs nécessite : (a) d'élargir la participation des élèves aux programmes scolaires, aux cultures et aux communautés d'écoles locales et d'éviter qu'ils n'en soit exclus ; (b) de restructurer les cultures, politiques et pratiques

10 Royaume-Uni, Department for Education and Skills, Excellence and Learning: Social and Emotional Aspects of Learning, 2005. Accessible sur le site :

<http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/banda/seal/>

11 Dianne L. Ferguson, 'International Trends in Inclusive Education: the Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone', *European Journal of Special Needs Education*, vol. 23, n° 2, 2008, p. 109-120.

12 UNESCO, *La Déclaration de Salamanque* . . . , op. cit., p. 2.

des écoles afin qu'elles répondent à la diversité des élèves dans leur localité ; et (c) de favoriser la présence, la participation et la réussite de tous les élèves exposés au risque d'exclusion, et pas uniquement de ceux qui ont des déficits d'acquisition ou de ceux qui sont étiquetés comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux ». ¹³ C'est dans cette perspective que s'inscrit le Rapport mondial de suivi 2005, Education pour tous : L'exigence de qualité, qui souligne le fait que de nombreux pays en développement ont à faire face à un double défi, à savoir augmenter les effectifs inscrits tout en améliorant le fonctionnement de l'école. Le rapport préconise l'adoption de politiques destinées à : (a) fournir un niveau d'investissement soutenu dans la profession enseignante (en termes d'effectifs et de formation) ; (b) assurer 850 et 1 000 heures d'instruction par an à tous les élèves de primaire ; (c) améliorer l'acquisition des compétences en lecture ; (d) renouveler la pédagogie, en mettant l'accent sur un enseignement structuré, c'est-à-dire alliant instruction directe, pratique guidée et apprentissage autonome, dans un environnement accueillant pour l'enfant ; (e) améliorer la disponibilité des manuels et autres matériels d'apprentissage, ainsi que des installations (eau potable, installations sanitaires, accès des élèves handicapés); et (f) promouvoir un leadership autonome à l'échelon de l'école.

Il ressort de tout cela une grande diversité de pratiques (tant à l'échelon du système qu'à celui de l'école) qui convergent vers l'élaboration d'un programme de transformation en faveur d'une école inclusive, tout en contribuant à relever le niveau d'apprentissage des enfants. Dans le but d'identifier et de décrire ces pratiques, l'UNESCO a apporté son soutien à la réalisation de plusieurs études de cas dans différents pays ayant pour objet d'analyser les pratiques liées à l'inclusion et à l'amélioration de l'apprentissage à l'école. La présente publication tente de donner une vue d'ensemble de ces études de cas et d'en tirer des enseignements utiles pour rendre l'école plus inclusive et plus efficace.

3. Vue d'ensemble des études de cas

Les documents de politique et les études à grande échelle contiennent de grands concepts généraux ou des principes décrivant les interactions entre des facteurs qui déterminent ou influent sur la nature de systèmes scolaires plus inclusifs et plus efficaces pour élever le niveau des acquis d'apprentissage des enfants. Ces principes servent de repères pour la conception de différents aspects des systèmes scolaires et l'amélioration de leur qualité. Les études de cas, en revanche, ont trait à des expériences qui ont pour objet d'adopter ou d'adapter ces principes

.....
13 Mel Ainscow et Susie Miles, 'Making Education for All Inclusive: Where Next?' Prospects, vol. 38, 2008, p. 15-34.

de manière efficace pour instaurer des écoles et des classes inclusives et à des expériences qui contribuent à améliorer l'apprentissage des enfants. Si elles ne peuvent pas nécessairement être généralisées, ces expériences n'en sont pas moins d'une grande utilité pour façonner la pratique éducative. Les études de cas s'intéressent à la conception de processus spécifiques en lien avec un contexte donné et à la recherche de solutions optimales pour pouvoir atteindre les objectifs fixés en matière d'inclusion et d'amélioration de l'apprentissage. Elles visent à trouver d'autres formes possibles de transmission de l'enseignement, de conception de programmes scolaires, de pédagogie, d'incitations, etc., qui se prêtent le mieux à tel pays, telle localité, voire telle école. L'objectif est de permettre de construire des solutions spécifiquement conçues en réponse à des problèmes endémiques. L'accent est placé sur le contexte local et la culture locale au sein desquels ceux qui détiennent les savoirs locaux peuvent définir leurs objectifs, plutôt que de recourir à des normes communes mises en œuvre dans une perspective globale.¹⁴ Dans cette perspective, les données fournies par les études de cas sont à comprendre et à interpréter par rapport à un contexte donné. Tel est précisément l'objet de ce chapitre.

Comme indiqué précédemment, les études de cas examinées dans cette publication ont été menées dans seize pays ou régions qui sont très différents, malgré l'analogie des sujets analysés, qui portent soit sur des pratiques d'inclusion, soit sur des expériences visant à améliorer les acquis d'apprentissage, soit sur les deux. Dans cette optique et pour aider à mieux comprendre les divers enseignements des études de cas, ce chapitre propose une vue d'ensemble rapide de l'étude ou des études de cas réalisées dans chaque pays. Ainsi qu'on peut le voir, ces études se concentrent, pour nombre d'entre elles, sur des programmes et des processus conduits dans des institutions spécifiques et considérés comme des exemples de bonnes pratiques ; d'autres analysent des programmes ou des projets spécifiques, consacrés à l'inclusion ou à l'amélioration de l'apprentissage ; et quelques-unes concernent des initiatives engagées à l'échelon du système dans le but de développer les pratiques propices à l'inclusion ou à l'amélioration de l'apprentissage des élèves à l'école.

Études de cas relatives à des institutions

Une campagne énergique a eu lieu pour la défense de l'éducation de tous les enfants dans les mêmes écoles, quelles que soient leurs difficultés physiques ou mentales, au nom d'une « éducation intégrée des handicapés ». N'y a-t-il donc pas de place pour des écoles spécialisées ? D'aucuns affirment que ces établissements spécialisés séparés ne sont pertinentes que pour des enfants ayant de graves handicaps. Pourtant, de telles écoles spécialisées continuent d'exister dans la plupart des pays. Dans les études de cas menées en **Angola**, deux écoles appartiennent à cette catégorie, tandis que la troisième concerne une école intégrée. Ces trois écoles ont été

14
Harvey Goldstein, 'Education for All: The Globalization of Learning Targets', *Comparative Education*, vol. 40, n° 1, février 2004.

étudiées afin de repérer leurs points forts et leurs points faibles et de proposer des mesures concrètes destinées à améliorer leurs performances. Deux d'entre elles sont des centres spécialisés accueillant des enfants avec des besoins spéciaux, l'une étant une école intégrée où les deux tiers des effectifs sont des enfants ayant des besoins spéciaux. L'autre établissement étudié est un grand complexe d'éducation spécialisée de Luanda, appelé « Education Complex for Special Education of Luanda' » qui compte trente-six salles de classe et cinquante-six classes mixtes et accueille des apprenants âgés de 3 à 35 ans. Ce complexe éducatif traite une grande diversité de besoins spéciaux, notamment des troubles de l'audition, du langage et des troubles mentaux. Il couvre des niveaux d'études s'étendant du préprimaire au secondaire en passant par le primaire et compte au total 1 062 apprenants.

S'agissant du **Chili**, deux études de cas concernent les pratiques d'inclusion dans des écoles – l'une dans une école située dans un contexte marginal urbain de Santiago, et l'autre dans une école située dans un contexte indigène rural de Toconao, près de San Pedro de Atacama. L'hypothèse selon laquelle les écoles adoptant des pratiques inclusives améliorent l'apprentissage de leurs élèves a servi de base pour ces études. Ces deux écoles ont été choisies pour en démontrer la validité : en dépit de contextes défavorables, elles appliquent des pratiques inclusives et obtiennent de bons résultats scolaires. Pour les besoins de l'étude, un « Indice d'inclusion » destiné à définir les pratiques inclusives adoptées dans ces écoles, a été mis au point et utilisé.

Trois études de cas institutionnelles ont été menées en **Égypte**. Elles sont axées en particulier sur des expériences d'innovation entreprises par des enseignants pour améliorer les niveaux d'apprentissage. Pour la maternelle, l'étude de cas est réalisée dans une école de langues privée. Pour le cycle préparatoire, l'étude de cas est conduite dans une école où le professeur d'histoire, plutôt que de recourir à la méthode d'enseignement traditionnelle, a opté pour une activité orientée vers un projet. Une autre étude de cas expose le cas d'une enseignante en économie domestique qui faisait ses études de doctorat à l'université. Elle a appliqué avec succès sa connaissance des nouvelles tendances des programmes scolaires et des méthodes d'enseignement pour aider ses élèves de l'école préparatoire.

Pour l'**Estonie**, une étude analytique de trois écoles est présentée pour illustrer des pratiques efficaces d'éducation inclusive. Les études de cas choisies mettent l'accent sur des pratiques efficaces au travers de plusieurs exemples d'enfants et sur l'effet bénéfique des pratiques pédagogiques adoptées dans leur école. L'une des études s'intéresse, en outre, à un système de soutien pour l'enseignement d'enfants non-voyants.

L'étude de cas de la **France** propose une analyse détaillée de pratiques pédagogiques et organisationnelles adoptées pour améliorer le niveau d'instruction dans une école située dans un contexte social difficile. L'exemple choisi est celui de l'école « Concordeb » à Mons-en-Baroeul (Département du Nord) qui applique la méthode pédagogique Freinet. Cette

étude de cas d'un modèle scolaire novateur repose sur le principe du « refus de l'inéluctabilité du destin social » : l'expérience est menée dans une banlieue lilloise défavorisée – en proie à des problèmes économiques et sociaux multiples et variés depuis de nombreuses années. L'approche pédagogique et les enseignants qui y participent sont favorables à l'idée de ne pas compartimenter l'apprentissage de l'élève et d'exploiter les possibilités de participation collective et d'apprentissage en collaboration dans les programmes.

Le rapport concernant le **Maroc** présente une étude de huit établissements scolaires – quatre de niveau primaire et quatre de niveau secondaire. Ces établissements sont situés en zone urbaine ou en zone rurale et ont un mode de gestion privée ou publique. L'objectif de l'étude est d'examiner l'hypothèse selon laquelle certains facteurs, internes et externes à l'école, tendent à favoriser et améliorer l'apprentissage et l'excellence à l'école. Trois questions sont plus particulièrement étudiées : quelles sont les principales conditions requises pour améliorer l'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ? Lesquelles ont l'impact le plus fort sur l'amélioration de l'apprentissage ? Quelles mesures et procédures de mise en œuvre s'avèrent efficaces pour surmonter les difficultés et obstacles à une amélioration de l'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ?

L'étude menée en **Oman** porte sur deux écoles élémentaires qui mettent en œuvre un projet éducatif centré sur l'enfant, appelé « Child Centred Education Project ». L'une et l'autre sont des écoles mixtes, avec un personnel féminin en charge du cycle élémentaire. Le projet vise à mettre en valeur des objectifs élargis de l'éducation de base et à attirer l'attention sur l'amélioration des niveaux d'apprentissage. Il met plus spécialement l'accent sur la personnalité de l'élève et sur l'inculcation de compétences indispensables dans la vie courante, c'est-à-dire nécessaires pour améliorer sa qualité de vie et développer son aptitude à communiquer, sa capacité d'autoapprentissage et d'autres compétences y afférentes.

L'étude de cas du **Pérou** a trait à la systématisation d'une expérience d'éducation interculturelle bilingue, « Learning to Read and Write in Andean Knowledge », mise au point dans une école de Paropata, dans la province de Canchas. Elle décrit la façon dont l'école a incorporé les savoirs andins dans les programmes scolaires et dans la classe, aboutissant ainsi à modifier et améliorer les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des élèves de primaire. L'innovation pédagogique réside dans l'ouverture de l'école à la communauté en se servant des connaissances culturelles andines comme une occasion d'apprendre. Il s'agit essentiellement d'une contextualisation cohérente du processus d'enseignement et d'apprentissage, qui aide les enfants à s'instruire en partant de ce qu'ils connaissent et souhaitent faire, autrement dit à apprendre au travers de leur vision particulière de la vie et du monde.

Études de cas relatives à des programmes et des projets

L'étude de cas menée dans la **région des Caraïbes**, intitulée « Enhanced Learning in the English Speaking Caribbean », porte sur trois expériences de mise en œuvre d'un projet, à savoir : (a) le programme « Expanding Educational Horizons », destiné à améliorer le niveau d'acquis en lecture et en mathématiques, conduit dans soixante et onze écoles de la Jamaïque avec la participation de six ONG, et mis en œuvre par le Ministère de l'éducation avec le soutien de USAID; (b) les « Centres haute technologie Servol, programme 'axé sur l'inculcation d'une culture numérique à des élèves de secondaire (programme élaboré à l'échelon national à Trinité-et-Tobago et financé par la Banque interaméricaine de développement) ; et (c) le programme « Caribbean Centre of Excellence for Teacher Training (CCETT) » destiné au renforcement des capacités des instituteurs de primaire dans huit pays des Caraïbes (Belize, Dominique, Grenade, Guyane, Sainte Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Trinité-et-Tobago). Ce programme vise à améliorer les niveaux de lecture, d'écriture et de calcul d'élèves de primaire et d'apprenants d'organisations non gouvernementales, en faisant appel à des stratégies novatrices d'enseignement et d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, et notamment à la technologie pour la transmission du contenu des programmes scolaires. En outre, ce programme est dirigé par les données : les enseignants des écoles concernées sont initiés et incités à utiliser le logiciel de gestion des systèmes d'administration scolaire de la Jamaïque (JSAS, Jamaica School Administrative Systems) pour saisir des données relatives à leurs élèves, suivre leurs performances et les évaluer.

L'étude menée en **Gambie** a pour objet d'examiner les stratégies appliquées par le site choisi pour favoriser l'inclusion. Elle est axée sur la préparation globale des enseignants et de l'école au concept d'inclusion. Elle concerne une population en plein essor, composée d'élèves de milieu familial très divers, vivant pour la majorité d'entre eux avec moins d'un dollar par jour, et particulièrement vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion, notamment à cause de classes surchargées, de stratégies d'enseignement inadaptées et de ressources insuffisantes. L'étude a pour objet de démontrer que, bien qu'ils fréquentent l'école, de nombreux élèves peuvent ne pas participer efficacement à leur propre apprentissage pour plusieurs raisons, parmi lesquelles des pratiques pédagogiques médiocres, une gestion scolaire défailante, l'absence de ressources d'enseignement et d'apprentissage adaptées et suffisantes ou l'impossibilité de leurs parents de fournir les moyens financiers et matériels nécessaires pour améliorer leur apprentissage. Cette catégorie d'élèves exclus de l'école, bien que scolarisés, forment ce que l'on appelle « le groupe des inaccessibles ». L'étude cible cette catégorie d'apprenants.

L'étude de cas de **l'Inde** a trait à trois projets distincts, entrepris dans trois États du pays pour améliorer l'apprentissage scolaire au travers d'une transformation du fonctionnement de l'école – en termes de gestion et de pédagogie. Chacun de ces projets couvre un grand nombre d'écoles et applique une stratégie relativement différente. À Delhi, il s'agit d'un projet à l'échelle du système,

conduit essentiellement par l'administration de l'État ; à Karnataka, il s'agit d'un partenariat entre l'administration de l'État et une organisation non gouvernementale ; dans le troisième cas, il s'agit d'un leadership participatif local en faveur d'un changement, mené avec la participation active de la communauté et des autorités scolaires et sous la direction d'un professionnel appartenant à l'institut local de formation des enseignants.

L'étude de cas relative à la **Côte d'Ivoire** a trait au projet de mise en œuvre d'une éducation inclusive. Intitulé « Projet Écoles Intégrées », ce projet a pour objet de promouvoir des pratiques inclusives d'enseignement en langue maternelle dans un contexte bilingue et multiculturel. Ce projet en est à sa phase pilote et explore quatre hypothèses de base : (a) un enseignement dans la langue maternelle est propice à l'apprentissage et incite les enfants à continuer d'aller à l'école ; (b) la motivation des élèves pour apprendre est plus grande lorsque l'enseignant connaît et valorise leur culture ; (c) l'alphabétisation des parents (dans la langue française ou dans leur langue maternelle) les incite à envoyer leurs enfants à l'école, améliore la réussite scolaire et renforce leur participation à la vie scolaire ; et (d) un apprentissage dans la langue maternelle favorise la mise en lien des enfants, des parents et de la communauté avec les aspects culturels du groupe en question.

L'étude de cas concernant la **République-Unie de Tanzanie** propose une analyse d'actions locales destinées à améliorer l'apprentissage dans la région de Singida. Elle s'intéresse en premier lieu à la façon dont les acteurs éducatifs perçoivent l'éducation inclusive, puis aux modalités pratiques de ce concept à l'échelon de l'école et de la classe. Elle est d'une grande importance, car la région de Singida, en République-Unie de Tanzanie, accueille un mélange de nomades pastoraux et de diverses minorités ethniques dont le niveau d'instruction est, pour des raisons historiques, resté relativement faible. L'étude concerne trois districts, Iramba, Manyoni et Singida Rural.

Études de cas relatives à des innovations à l'échelon du système

Plusieurs rapports de pays examinés dans la présente publication portent sur des innovations engagées au niveau macro dans le but de faire évoluer les caractéristiques du système pour améliorer les niveaux d'apprentissage et rendre le système éducatif plus équitable et inclusif.

Le court rapport relatif au **Bangladesh** concerne une initiative récente lancée dans ce pays pour utiliser l'examen de fin d'études primaires comme instrument de suivi de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école. Le rapport relatif à la Chine traite de mesures récemment adoptées pour rendre le système plus inclusif en ouvrant l'accès de structures d'éducation de base à des enfants issus de familles traditionnellement migrantes. Ces deux innovations, au Bangladesh et

en Chine, malgré leur caractère très générique, sont d'une portée considérable, car elles touchent à des problèmes qui concernent de nombreux pays de la région.

Deux études de cas réalisées en **Égypte** ont trait à des innovations nationales en matière d'éducation l'éducation, les « Community Schools Initiative », qui ont débuté en 1992, dans trois gouvernorats où les filles n'avaient pas accès à l'école. La non-participation des filles est traditionnellement attribuée à plusieurs facteurs : (a) il n'y a pas d'école à proximité ; (b) les familles sont opposées à ce que les enseignants de leurs filles soient de sexe masculin ; (c) elles préfèrent que leurs filles restent à la maison pour aider aux tâches ménagères ; ou (d) les filles se marient en général très jeunes. Les études de cas montrent comment ces difficultés ont été gérées et comment les stratégies adoptées ont permis d'améliorer les niveaux d'apprentissage.

L'étude de cas menée en **Jordanie** s'intéresse spécifiquement l'évaluation de l'impact des centres de connaissances (Knowledge Centres, KC), sur l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement en lien avec l'économie du savoir. Le principal objectif de la réforme de l'éducation était de promouvoir l'apprentissage centré sur l'élève, l'autoapprentissage et l'apprentissage tout au long de la vie. Pour ce faire, il a fallu mettre au point le contenu des programmes scolaires, les méthodes d'enseignement et l'évaluation des élèves. Il a fallu élaborer des programmes scolaires destinés à inciter les élèves à être des apprenants actifs et indépendants, les manuels et les enseignants n'étant que des ressources d'apprentissage. L'enseignant est devenu un guide, un animateur et un soutien. Les élèves utilisent un large éventail de ressources d'apprentissage et de technologies de l'information, ce qui permet un équilibre entre compétences, connaissances et valeurs. La population étudiée était composée d'élèves de neuf écoles publiques situées dans cinq lieux différents et possédant des KC, ainsi que d'enseignants et de superviseurs d'arabe, d'anglais, de sciences et de mathématiques, et de coordinateurs de KC.

4. Collationner les résultats : en tirer des enseignements utiles

La réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) dépend, dans une large mesure, de deux objectifs étroitement liés qui sont formulés dans la Déclaration de Dakar. Le premier objectif est que les systèmes scolaires doivent devenir plus inclusifs. En effet, bien que les effectifs d'enfants scolarisés aient augmenté dans tous les pays et que le monde progresse régulièrement vers une scolarisation quasi universelle, il n'en reste pas moins encore un long chemin à parcourir avant que l'école ne soit véritablement inclusive. Elle demeure hors de portée pour les enfants les plus

marginalisés et les plus défavorisés. Il est essentiel de surmonter cet obstacle afin de pouvoir toucher le groupe des inaccessibles – un groupe nullement négligeable, et même relativement important dans la plupart des pays en développement. Le second objectif énoncé dans la Déclaration de Dakar est qu'il ne suffit pas de scolariser tous les enfants, mais de leur garantir la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent. Il s'agit donc de relever de façon significative les niveaux d'apprentissage de tous les enfants. L'approche consiste ainsi à envisager la qualité et l'équité au sein d'un seul et même cadre. Dès leur petite enfance et tout au long de leur vie, les apprenants devront avoir accès à des offres éducatives de qualité, ajustées à leurs besoins, respectueuses de l'équité et soucieuses de l'égalité entre les sexes. Ces offres d'éducation devront éviter tout risque d'exclusion et de discrimination. Le rythme, le style, la langue et les circonstances de l'apprentissage n'étant jamais uniformes pour tous, plusieurs possibilités de poursuivre une scolarité adaptée à un contexte donné devront exister.

Cette approche prend forme au travers de plusieurs observations importantes qui ressortent de bilans empiriques de la situation dans le monde. La première observation est que, malgré les progrès constants accomplis sur le plan de la scolarisation des enfants, la tâche est loin d'être achevée ; en effet, les groupes qui restent en dehors du cadre éducatif sont ceux qui appartiennent à des catégories socialement et économiquement marginalisées. L'une des premières priorités est donc d'élaborer des politiques et des programmes qui permettent aux enfants appartenant à des groupes marginalisés d'être scolarisés et d'achever le cycle de l'enseignement primaire. Une deuxième observation qui est monnaie courante dans de nombreux pays est la nécessité de transformer l'école pour qu'elle devienne une institution plus inclusive, accueillante et propice à la participation des enfants – sans aucune discrimination quant à leur origine et leur situation personnelle. En d'autres termes, l'infrastructure matérielle, ainsi que les contenus et les processus qui sont constitutifs de l'école, doivent être plus inclusifs de telle sorte que les enfants appartenant à des groupes marginalisés et ayant des besoins spéciaux puissent être pleinement intégrés dans le système éducatif et tirer profit, sur un pied d'égalité avec d'autres enfants, des programmes offerts. La troisième observation est que, dans maints pays, les systèmes scolaires sont incapables de s'acquitter de leur mission essentielle, qui est de permettre aux enfants d'apprendre et d'acquérir les compétences de base telles qu'elles sont définies dans le programme scolaire. La question de la qualité des acquis d'apprentissage est évoquée aussi bien dans la Déclaration de Jomtien que dans la Déclaration de Dakar. Les projets d'évaluation des élèves, à l'échelon national comme à l'échelon international, font toutefois ressortir avec une plus grande acuité la nécessité d'instaurer des stratégies plus efficaces pour améliorer la qualité de l'apprentissage à l'école. Si l'on se place dans la perspective du droit, en effet, tout porte à considérer que 'l'apprentissage', et non pas seulement 'la participation scolaire', est un droit fondamental de chaque enfant. Il faudrait donc réinterpréter en ce sens les dispositions stipulées en la matière dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC) ou l'objectif relatif à l'éducation formulé dans les OMD. Qui plus est, dans bon nombre de pays, on considère qu'une population qui possède un meilleur niveau d'apprentissage, même si le cycle d'éducation de base est allongé, est une condition préalable

impérative pour parvenir à la croissance et au développement dans ce monde émergent centré sur le savoir. Comment faire pour que ces observations n'en restent pas au stade du discours et qu'elles reconnaissent l'utilité directe et pratique de transformer l'école et le système scolaire ? Il n'existe certes pas de réponse immédiate et universelle à cette question. Pour autant, les expériences empiriques analysées dans les études de cas présentées dans cette publication démontrent qu'il est possible d'améliorer sensiblement la situation, même si l'on ne peut pas résoudre entièrement tous les problèmes. Ce chapitre a pour objet de collationner les idées et les enseignements qui se dégagent de l'analyse de diverses études de cas.

Améliorer la qualité et rendre le système plus inclusif

Il convient d'agir à deux niveaux – d'une part au niveau du système, d'autre part au niveau de l'institution scolaire, ou, plus précisément, de l'école. Ainsi, une série d'efforts pourrait porter sur des mesures correctives, dispositifs et programmes favorisant la participation de groupes traditionnellement marginalisés – mesures qui éliminent les obstacles – et ciblés vers des groupes sociaux ou linguistiques particuliers, des groupes ayant des besoins spéciaux, et autres. Force est de reconnaître que l'exclusion de l'éducation n'est pas un phénomène transitoire lié à la façon dont le système scolaire est organisé. Dans de nombreuses sociétés de pays en développement, l'inégalité actuelle du système qui tend à exclure certaines catégories de personnes est, à vrai dire, un héritage du passé. Réformer cette situation est une tâche immense qui exige des efforts soutenus sur tous les fronts. Un tel changement ne se limite pas simplement à l'amélioration d'infrastructures et d'autres ressources. Il suppose aussi et surtout une évolution des contenus et des processus éducatifs d'une part, et un changement de mentalité chez les personnes qui participent à l'organisation et à la transmission de l'éducation d'autre part. Ce programme de transformation vers une éducation plus inclusive nécessite un deuxième type de changements au sein des institutions dont la fonction est de transmettre l'éducation, à savoir l'école. Historiquement, l'école a été conçue et organisée pour prendre en charge des groupes d'enfants relativement homogènes au sein de dispositifs organisationnels, de contenus et de processus normalisés. La condition pour rendre ces classes inclusives est d'accepter la diversité et d'y répondre. A l'évidence, cela nécessite d'engager des réformes de grande ampleur et de procéder à des adaptations du mode d'organisation et de gestion de l'école dont l'impact couvrirait tous les aspects de l'éducation scolaire. Mais cela exige surtout de redéfinir le rôle et les attributions de l'enseignant, de revoir les relations entre les élèves et les enseignants et de réexaminer la façon dont sont organisés les échanges dans la classe.

Promouvoir des politiques et des programmes inclusifs

L'interdépendance entre la qualité et l'équité étant reconnue, il apparaît d'autant plus important que les initiatives pour l'EPT encouragent activement la mise en place de politiques et de programmes de nature à rendre le système éducatif plus inclusif. Il n'existe pas de méthode type pour ce faire. Toutefois, les études de cas analysées ici laissent entrevoir un certain nombre de règles importantes à suivre. Un premier enseignement qui en ressort clairement est la nécessité de mieux comprendre le concept d'inclusion et d'adopter un nouvel ensemble de critères pour évaluer et améliorer la qualité de l'éducation scolaire – dont l'accueil, la non-discrimination et l'égalité de traitement de tous les enfants, indépendamment de leur origine sociale ou de leurs aptitudes spécifiques. Dans une approche inclusive, les difficultés scolaires ne sont pas attribuées principalement à l'individu (ses compétences, son origine sociale, le capital culturel de sa famille), mais à l'école et au système éducatif. Les progrès de l'élève ne dépendent pas exclusivement de ses caractéristiques personnelles, mais du type d'offres et de soutien qu'il reçoit (ou ne reçoit pas) : ainsi, le même élève peut rencontrer des difficultés d'apprentissage et de participation dans un établissement scolaire ou un programme éducatif donné, mais non dans un autre. Pour concrétiser cette approche, le Chili a adopté un 'Indice d'inclusion' qui sert à évaluer si les systèmes et établissements scolaires locaux respectent un certain nombre de principes de base au niveau de l'organisation et de l'évaluation de leur efficacité.

Cet Indice définit l'inclusion comme une série de processus destinés à éliminer ou réduire les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous les élèves. Pour analyser l'exclusion et l'inclusion, l'Indice établit trois dimensions corrélatives de la vie de l'école : la culture, les politiques et les pratiques.

1. La première dimension – créer des cultures inclusives – correspond à instaurer une communauté accueillante et participative où prévalent des valeurs propices à l'inclusion, lesquelles sont partagées par tous les membres de cette communauté et sont en outre transmises aux nouveaux membres à l'école. Les principes dérivés de cette culture guident les décisions et les activités scolaires quotidiennes.
2. La seconde dimension – élaborer des politiques inclusives – consiste à placer l'inclusion au cœur du développement de l'école, en mettant en place les systèmes de soutien nécessaires pour répondre de façon appropriée aux besoins de tous les élèves.
3. La troisième dimension de l'Indice – faire évoluer les pratiques inclusives – concerne les activités scolaires et extrascolaires qui favorisent la participation et l'apprentissage

de tous les élèves. Elle englobe l'espace dans lequel des systèmes d'enseignement et de soutien sont intégrés pour orchestrer l'apprentissage pour tous [Chili].

L'éducation est, d'abord et avant tout, un droit de toute personne d'apprendre à vivre, ce qui implique de donner à chaque enfant, adolescent et jeune les moyens et les connaissances de base nécessaires pour lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure et d'avoir un comportement responsable (Angola). Cela suppose en retour que toutes les parties prenantes croient à la possibilité d'éduquer tous les enfants, indépendamment de leur origine sociale ou de leurs caractéristiques physiques.

Le fait que *tout enfant peut et souhaite apprendre* est l'article de foi fondamental de ceux qui sont responsables de l'expérience menée à Mons-en-Baroeul. Il semblerait que ce soit une proposition qui va de soi, à laquelle la plupart des écoles et des éducateurs souscrivent officiellement, mais n'observent pas nécessairement dans la pratique [France].

Si l'on étend ce principe à la pratique scolaire, il faut modifier radicalement notre manière de concevoir de l'éducation scolaire et ce que l'on en attend. On ne saurait considérer que la qualité de l'éducation scolaire n'est reflétée que dans le niveau d'acquis d'apprentissage de l'enfant ou dans le rang qu'occupe l'école sur le palmarès des résultats aux examens officiels.

D'une manière générale, la meilleure école n'est pas celle qui obtient les meilleurs résultats scolaires aux examens nationaux, mais celle où l'enfant se sent à l'aise et en sécurité et où la notion qu'il a de ce qui est bien ou mal correspond à celle que ses parents – ses premiers enseignants – lui ont inculquée. L'école CER est très connue pour son approche individualisée de l'enfant et sa volonté d'identifier les talents de chacun et de les développer [Estonie].

Rendre l'école plus inclusive

Les écoles et les classes inclusives se caractérisent, par définition, par une grande diversité de leur population scolaire, alors que, dans le système traditionnel de répartition par âge et par année d'étude, la diversité est plutôt l'exception. Cet esprit d'ouverture et d'accueil d'enfants ayant des aptitudes et des caractéristiques psychosociales diverses nécessite une nouvelle approche de la prise en charge des apprenants et du processus d'enseignement et d'apprentissage. Les écoles inclusives qui réussissent accordent en général une grande importance à cet aspect.

Cette volonté de favoriser la réussite scolaire de chacun est précisément l'un des points forts de l'école : un objectif clair et partagé par tous les acteurs de l'éducation, une gestion concertée et coordonnée qui apporte un soutien aux enseignants dans leurs activités avec les élèves, la recherche de solutions autres et inhabituelles de faciliter l'apprentissage chez

certaines élèves (formation au langage des signes pour tous les enseignants, par exemple). A cet égard, même si l'institution n'adhère pas explicitement au concept d'inclusion, il est apparu que le meilleur moyen de stimuler l'apprentissage est de développer ce type de pratique que l'on pourrait qualifier d'inclusive. Ces pratiques expliquent, semble-t-il, que ce soit une bonne école municipale [Tocanao, Chili].

Inutile de dire que l'une des causes de l'exclusion de l'école tient aux mauvais résultats scolaires. Autrement dit, la façon dont l'école gère le problème des enfants qui se trouvent au bas de la courbe d'apprentissage joue un rôle clé dans la promotion de l'inclusion. Une école inclusive n'abandonne pas les enfants peu motivés par les activités scolaires. Toutes les études de cas analysées ici corroborent ce fait.

Les écoles ont mis en place des cours spécialement conçus pour les élèves faibles, appelés 'cours de soutien'. Assurés par des enseignants spécialisés dans les troubles d'apprentissage, ils ont pour but d'aider ces élèves à surmonter leurs difficultés et d'éviter que leurs déficits d'apprentissage n'engendrent une pression physiologique plus forte, qui risquerait par la suite de créer, chez ces élèves, un sentiment d'anxiété et d'incapacité par comparaison à leurs camarades de classe. C'est là un élément important, car, chez l'élève, un tel sentiment d'incapacité peut avoir un effet négatif sur son désir d'apprendre et, à terme, entraîner l'absentéisme et le décrochage scolaire. Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage reçoivent une attention particulière selon un schéma pédagogique bien établi ; chaque professeur de matière repère les élèves en difficulté et les adresse à des enseignants spécialisés, qui déterminent la nature des difficultés que rencontrent les élèves en question, les raisons qui peuvent être imputables à des facteurs personnels, à l'environnement... L'enseignant établit un programme de rattrapage adapté et des activités dans les principaux domaines de compétences, tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques en lien avec les cours dispensés en classe ; ces élèves reprennent ensuite les cours ordinaires avec leurs camarades de classe. Ces cours jouent un rôle important et aident les enfants ayant des difficultés d'apprentissage à progresser et à devenir des élèves moyens, voire de bons élèves [Oman].

Les élèves ayant des aptitudes différentes ne sont plus traités comme des objets de curiosité ou des sujets d'évaluation, mais comme des camarades de classe ordinaires ; les autres enfants apprennent tout simplement à se comporter et à communiquer avec eux. Par exemple, les enfants voyants cèdent toujours la place aux enfants non-voyants dans les couloirs ou dans les escaliers, même au beau milieu d'une joyeuse agitation. Un élément singulier est apparu durant la phase d'expérimentation du système de soutien : plus le système de soutien est souple et naturel, plus le contact entre l'aide-enseignant et l'élève est étroit, et moins les élèves non-voyants sont tentés de créer et rechercher le contact social avec les autres élèves. Alors que l'institution de l'aide-enseignant était encore

récente, les camarades de classe étaient beaucoup plus sollicités pour aider et les liens d'amitié étaient beaucoup plus faciles à créer... Le *système des personnes de soutien* s'est avéré nécessaire, parce qu'agir directement ne donne souvent aucun résultat ; la sollicitude et l'octroi de soutien et de conseil personnalisés sont plus importants. La majorité des activités de soutien est assurée par des bénévoles, c'est-à-dire des élèves, des enseignants et des parents. L'idée de base était que, dans un environnement bienveillant qui préserve la dignité, chaque personne a l'occasion d'apporter un soutien à quelqu'un d'autre et la certitude de pouvoir bénéficier d'une aide si elle en a elle-même besoin. [Estonie]

S'attaquer aux facteurs d'exclusion

Les études analysées ici mettent en évidence plusieurs facteurs clés qui font obstacle à une participation efficace des enfants à l'éducation de base. Même si ces exemples se rapportent à un pays ou un contexte scolaire particulier, il existe des cas similaires dans de nombreux pays. L'un de ces facteurs est l'écart perçu entre l'école et le contexte culturel des enfants. Il est souvent considéré comme l'une des causes d'apathie ou de manque d'intérêt chez des enfants vivant dans un contexte rural multiethnique, pouvant conduire à ce qu'ils quittent prématurément l'école. Cependant, avec la mondialisation et la plus grande mobilité de populations de différents milieux socioéconomiques, le multiculturalisme est tout aussi visible dans un environnement scolaire urbain. L'inclusion et l'amélioration de l'apprentissage sont des objectifs qui requièrent que l'école et le système scolaire adaptent leur pédagogie et leur mode d'organisation à cette diversité des enfants, au lieu d'attendre des enfants qu'ils adoptent des pratiques scolaires uniformisées. L'école Concorde en France en est une bonne illustration.

S'agissant de la question de l'exclusion culturelle, dans le cas de l'école Concorde, un réel effort est fait pour *valoriser la culture de l'enfant en tant que telle*, c'est-à-dire la culture populaire et ses points de référence, qui sont en fait souvent cachés et ne sont pas acceptés en classe. Comme l'a écrit Maria Pagoni,¹⁵ « l'ouverture de l'école envers cette culture transforme radicalement la conception élitiste du savoir en tant qu'outil de pouvoir des classes sociales favorisées ». Cela signifie que les enfants en difficulté ne sont pas isolés ou ne font pas l'objet d'un 'traitement' spécial, mais que le but est plutôt de les prendre en charge sans les singulariser particulièrement dans le processus d'apprentissage collectif. Résultat : des élèves qui, en toute confiance, agissent dans le respect d'une règle de droit ancrée dans leurs propres efforts de coopération. [France.]

Le développement a entraîné dans son sillage la migration de familles en quête de meilleures conditions économiques. Il en va ainsi dans les économies en plein essor, comme en Chine et

15 Maria Pagoni, 'Autorité Educative, Savoir, Socialisation Démocratique', Colloque CERFEE, IUFM de Montpellier, 2006.

en Inde, mais ce phénomène est aussi monnaie courante dans la quasi-totalité des pays en développement. Dans ces familles qui se déplacent, qu'il s'agit d'une migration perpétuelle ou temporaire, ou dans certains cas même par période, c'est-à-dire chaque année, à une saison bien déterminée, en quête d'emploi et de moyens d'existence, l'éducation des enfants a tendance à être l'une des premières victimes. Le modèle traditionnel de construction des écoles et d'affectation des enseignants sur la base d'établissements humains stables devient totalement inadapté face aux besoins de ces flux de populations migratoires. Les planificateurs de l'éducation se sont penchés sur la question. Même si ces exemples sont trop spécifiques à un pays ou une localité et défient toute possibilité de généralisation d'une stratégie, les politiques et programmes adoptés dans plusieurs pays peuvent être riches d'enseignement pour d'autres. La Chine, par exemple, a instauré un certain nombre de mesures pour répondre au problème que pose la transmission d'une éducation de base aux enfants de populations migrantes.

Le problème des enfants migrants et de leur éducation est la conséquence logique du développement économique en Chine. Comme dans maints autres pays, le faible niveau du prix des produits agricoles et l'attrait que suscite l'activité économique urbaine ont incité des populations à migrer vers la ville... En 2003, l'État a annoncé l'instauration d'une politique relativement globale en faveur de la scolarisation des enfants migrants. Au titre de cette politique, « les villes d'accueil devaient être le principal prestataire de services d'éducation scolaire aux enfants migrants » et les « écoles publiques devraient être le principal prestataire de services éducatifs aux enfants migrants » ... Les enfants migrants en zone urbaine ne constituent qu'un aspect de la question. L'autre problème majeur est celui des enfants que des parents ont « laissé derrière eux » pour aller travailler à la ville... Les discussions sur le problème de ces enfants abandonnés, privés d'éducation, ont été à l'origine d'une vaste campagne sociale en Chine et ont donné naissance à de nouveaux concepts sociaux.

Globalement, les enfants migrants, comme ceux qui habitent en ville et ceux qui ont été abandonnés en région rurale, ont suscité beaucoup d'attention de la part du gouvernement, des législateurs, ainsi que de la société dans son ensemble. Peut-être faut-il voir là un signe très clair que l'éducation obligatoire n'est plus considérée comme étant exclusivement l'affaire de l'école. Cette évolution marque une nette rupture avec les valeurs traditionnelles de l'éducation en termes de compétition et de mobilité sociale, et l'éducation prend ainsi une signification qui lui est propre [Chine].

La République-Unie de Tanzanie fait aussi état d'efforts déployés par l'État pour offrir une éducation de base à des groupes également défavorisés. Mais, en l'occurrence, il ne s'agit pas de groupes qui ont quitté une région rurale pour partir à la ville sous l'impulsion de l'industrialisation et de la croissance économique, mais de groupes ethniques traditionnellement nomades et dont les enfants ont des difficultés d'accès à une éducation de base.

Dans les districts à forte population de nomades masai, le taux de fréquentation des enseignants et des élèves a été faible durant la première semaine de la rentrée scolaire, allant respectivement de 24 % à 64 %. L'une des raisons qui a été avancée était que les éleveurs nomades étaient parfois partis dans la montagne (et donc, très loin des écoles) à la recherche de verts pâturages. Les enfants n'avaient par conséquent pas leurs parents à côté d'eux pour les soutenir et les inciter à aller à l'école. Certains parents ont tardé à acheter les uniformes scolaires ; d'autres ont fait appel à leurs enfants pour garder les troupeaux – un problème désormais résolu chez les Masai. En accord avec l'Équipe de District et en collaboration étroite avec les nomades, il a été décidé d'établir des camps temporaires d'élevage de bétail. Cette approche a permis de localiser les groupes nomades et leurs enfants et d'établir la communication entre l'Équipe et les parents concernés sur la question de l'éducation, comme les jours d'ouverture de l'école et les conditions à remplir [République-Unie de Tanzanie].

Comme on l'a indiqué précédemment, le problème de l'exode rural ou des groupes traditionnellement nomades ne se pose pas uniquement en Chine ou en République-Unie de Tanzanie. Ce problème existe aussi dans maints pays en développement. En Inde, par exemple, une grande partie de la population migre, à certaines saisons, vers des régions lointaines en quête de travail et de moyens de subsistance. Un exemple type est celui de la migration de la main d'œuvre vers d'autres régions pour la récolte de la canne à sucre ou vers les fours de cuisson des briques et les puits salants. Dans certains États, l'administration a tenté de trouver une solution, mais l'ampleur du problème est telle que de nombreux enfants demeurent exclus de l'éducation de base.¹⁶

De nombreux pays en développement rencontrent aussi de sérieuses difficultés en lien avec la langue d'enseignement employée à l'école et la langue maternelle. Toutes les études montrent qu'il est préférable pour l'enfant, du moins au niveau de l'éducation de base, d'acquérir cet enseignement dans sa langue maternelle ou dans la langue d'usage courant dans la communauté à laquelle il appartient. La question est évidemment complexe en raison du poids politique qu'elle revêt dans de nombreux pays. L'étude de cas réalisée en Côte d'Ivoire fait toutefois clairement ressortir l'avantage qu'il y a de dispenser l'enseignement dans la langue maternelle, non seulement en termes d'amélioration du niveau d'apprentissage, mais aussi d'une plus grande efficacité du système scolaire qui se traduit par une diminution des taux d'abandon et de redoublement.

Les conclusions de notre étude montrent que les apprenants obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils comprennent la langue d'enseignement. Autrement dit, l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement au cours des trois premières années de scolarité a un effet positif sur la réussite scolaire des élèves. De plus, le fait que l'école soit

.....

16 Smita, *Distress Seasonal Migration and Access to Education*, CREATE India, Pathways to Access Series, NUEPA, New Delhi et Université du Sussex, 2008.

intégrée dans la communauté et que les aspects culturels soient pris en compte renforce la motivation des élèves et leur envie de continuer d'aller à l'école et de bien étudier. Il en résulte une forte baisse des taux d'abandon et de redoublement. Cela engage aussi les parents à envoyer leurs enfants à l'école. Ces efforts s'accompagnent d'une formation à l'attention des conseillers pédagogiques locaux et des inspecteurs de primaire pour qu'ils puissent encadrer et superviser les enseignants ; d'un soutien pédagogique dans la langue maternelle grâce à la fourniture de matériels éducatifs et pédagogiques adaptés et suffisants aux élèves et aux enseignants ; de recherches sur le métalangage dans le cadre de l'enseignement des langues nationales ivoiriennes ; de l'organisation de séminaires de formation en cours d'emploi à l'attention des enseignants et des inspecteurs de l'éducation ; et de la mise en place de modules de formation sur l'enseignement dans la langue maternelle dans les écoles normales d'instituteurs [Côte d'Ivoire].

Facteurs favorables ou défavorables à l'apprentissage à l'école

Il est avéré qu'une grande proportion d'enfants, qui vont à l'école et, même, achèvent le cycle complet d'éducation de base, demeure pratiquement analphabète en raison de plusieurs facteurs internes à l'école, bien que cet échec de l'apprentissage soit habituellement attribué à l'enfant. En fait, si l'on veut atteindre l'objectif de 'l'apprentissage pour tous', il est impératif que l'école cesse d'imputer la responsabilité à l'enfant. L'école doit, au contraire, rechercher les facteurs qui font obstacle à un apprentissage efficace et prendre des mesures pour y remédier. Là encore, ces mesures devront en général être définies à l'échelon local, c'est-à-dire à l'échelon de l'école et des environs immédiats. Les études de cas mettent néanmoins en lumière un certain nombre de points importants qui sont à considérer, dans quelque contexte que ce soit.

Comme il ressort de l'étude réalisée en France, il est nécessaire qu'un changement de mentalité s'opère chez toutes les parties prenantes et que celles-ci croient en la possibilité d'éduquer tous les enfants, quelles que soient leur origine sociale ou leurs caractéristiques physiques. Cette conviction est l'une des raisons du succès de l'école analysée dans l'étude de cas en France, où un engagement collectif et durable a été nécessaire pour lutter contre le caractère inéluctable de l'échec scolaire. Deux principaux facteurs s'en dégagent :

1. Les enseignants de l'école n'ont pas considéré cela comme une proposition formelle, mais l'ont pris au sérieux. Pour eux, cela signifie que le *désir d'apprendre est toujours présent et doit être nourri et que la réussite scolaire est toujours possible !*

2. La réussite de l'apprentissage des élèves est un objectif non négociable, l'échec d'un élève n'est pas acceptable et provoque une remise en question collective des enseignants en quête d'explications et de solutions [France].

Si un investissement aussi fort dans la poursuite de l'objectif de 'l'apprentissage pour tous' est capital, il est peut-être aussi nécessaire d'identifier les facteurs organisationnels et pédagogiques susceptibles d'influer sur les niveaux d'apprentissage. Du reste, une abondante littérature est consacrée au problème de l'amélioration de l'efficacité de l'école et de l'apprentissage. L'étude relative à la République-Unie de Tanzanie fait ressortir plusieurs facteurs importants à cet égard.

Parmi les principaux problèmes rencontrés, il y a eu le démarrage tardif de l'école/de la formation après les vacances scolaires, le mauvais moral des enseignants, l'absentéisme répété des élèves, un défaut d'encadrement de l'enseignement et de l'apprentissage en classe, les évaluations des élèves – inexistantes, inefficaces et laissées sans suite, et le manque de structures destinées à permettre aux parents et à la communauté de prendre part à l'éducation et à l'apprentissage de leurs enfants.

Il a en outre été observé que le facteur le plus préjudiciable sur les performances scolaires était le peu de temps que les élèves passaient à étudier. En valeur absolue, les élèves consacraient environ la moitié des 199 jours par an à l'apprentissage pour différentes raisons, en particulier le démarrage tardif de l'enseignement au début d'un nouveau trimestre, l'absentéisme des enseignants et la participation des élèves à d'autres activités que l'apprentissage [République-Unie de Tanzanie].

En général, dans les ouvrages de recherche, comme dans les observations courantes de l'administration, l'enseignant est désigné comme étant responsable de la plupart de ces problèmes. Ce que l'on attend de l'enseignant, c'est qu'il contrôle l'assiduité des élèves et leur participation active au processus d'apprentissage, non seulement à l'école, mais aussi en dehors du temps scolaire et chez lui. Si nul ne peut nier le rôle important que pourrait jouer l'enseignant en la matière, la République-Unie de Tanzanie a trouvé un moyen novateur d'impliquer dans cette tâche d'autres acteurs sous la forme d'équipes scolaires.

Le suivi attentif assuré par les équipes scolaires a été un facteur de motivation déterminant qui a incité la plupart des élèves à se rendre à l'école dès le premier jour du trimestre, contribuant ainsi à réduire l'absentéisme et à créer une atmosphère accueillante dans l'école. La charge de travail des enseignants par rapport au suivi des élèves a été allégée grâce aux relations tripartites établies entre les parents, les personnes relais et le comité d'école. L'adoption du règlement intérieur de l'unité relais/village relatif à la fréquentation scolaire est aussi une initiative locale importante qui contribue à garantir l'efficacité de

l'apprentissage, réduire les abandons et améliorer les performances des élèves [République-Unie de Tanzanie].

L'étude menée en Angola où sont analysés les principaux facteurs propices à améliorer la qualité, ainsi que l'équité et l'inclusion, met en lumière cinq critères qui peuvent s'avérer tout aussi pertinents dans d'autres contextes.

- a. Renforcement des capacités et formation des instituteurs de primaire en matière d'éducation inclusive.
- b. Création de centres de ressources à l'échelon local.
- c. Acquisition de matériels didactiques et d'équipements spécifiques dans des domaines spécialisés.
- d. Suppression des obstacles architecturaux dans les institutions scolaires.
- e. Préparation et adaptation des programmes scolaires à l'attention des apprenants ayant des besoins différents [Angola].

Tests et examens ont un rôle capital à jouer – mais au-delà des notes

Les tests et les examens font partie intégrante de la scolarité. L'enfant y est confronté à plusieurs occasions, dans le cadre de l'apprentissage en classe, en fin d'année pour son passage en classe supérieure ou avant son admission à certains cours. Chaque test ou examen, selon le type et selon l'échéance à laquelle il intervient, a une fonction particulière pour évaluer et améliorer le niveau d'apprentissage, notamment les résultats cognitifs obtenus grâce au processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Mais on sait aussi que ces tests ou examens sont l'occasion d'un stress important pour l'enfant. Cet aspect a été examiné avec attention dans les études analysées ici. Elles se sont en particulier intéressées aux pratiques d'évaluation adoptées dans des écoles qui ont réussi non seulement à améliorer l'apprentissage des enfants, mais aussi à y créer une atmosphère détendue et développer une culture d'apprentissage collaboratif. L'étude réalisée en Chili indique par exemple que:

Même si les élèves sont évalués avant leur admission, cette évaluation n'a pas pour objet de déterminer qui sera admis et qui ne le sera pas, ni de classer les élèves par niveau d'études, mais plutôt de faciliter la répartition hétérogène des élèves dans les différentes classes, dans le souci de promouvoir la diversité [Colegio Polivalente la Pintana, Chili].

Reconnaissant le rôle capital que jouent les examens, l'étude de cas sur le Bangladesh décrit la façon dont l'Examen de fin d'études primaires est utilisé comme instrument de suivi de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école. Des principes directeurs visant à simplifier

l'examen ont été spécialement mis au point et leur effet sur les processus qui s'opèrent à l'école est perceptible.

Comme on l'a fait remarquer précédemment, il convient d'appréhender le processus d'enseignement et d'apprentissage et les tests et évaluations des élèves dans un cadre intégré. L'incidence positive que peuvent avoir les évaluations sur l'apprentissage dépend, pour une large part, de la façon dont les enseignants abordent le programme scolaire et dispensent leur enseignement en classe. L'approche adoptée en France par des enseignants d'une école est très révélatrice à cet égard :

Les enseignants de l'école ne mettent pas de côté le programme scolaire officiel, mais s'efforcent de faire le lien entre son contenu et les activités réalisées en classe et procèdent, le cas échéant, à quelques ajustements ; ils estiment cependant qu'ils sont « libres d'aller bien plus loin que le programme » quand les projets des élèves l'exigent ; il ne s'agit pas de « suivre » le programme scolaire et son contenu ainsi conçus, mais de les maîtriser ... Alors que l'école enregistrait des résultats globalement comparables à ceux des établissements les mieux cotés, les méthodes d'enseignement employées ont permis de sauver des élèves qui, autrement, auraient été exclus du système éducatif [France].

L'un des enseignements importants que l'on peut tirer de ce qui précède est la nécessité de souligner le rôle des évaluations effectuées à l'échelon de l'école, ou ce que l'on a coutume d'appeler les tests préparés par l'enseignant, pour contrôler le processus et les acquis d'apprentissage. Les enseignants et les écoles qui ont recours à un système d'évaluation périodique conçu dans une optique personnalisée et positive semblent obtenir de meilleurs résultats, comme en témoignent les études de cas en Estonie et en Égypte.

Selon Kadri Müll, enseignant de la classe de Maarika à l'époque, 'le matériel technique n'est, en fin de compte, pas tellement vital', le plus important est de chercher à comprendre comment évaluer, traiter ou intégrer l'enfant par rapport au reste de la classe [Estonie].

Approche de l'évaluation par les enseignants : Le programme d'activités scolaires quotidiennes permet aux animateurs de connaître leurs élèves : leur origine sociale, leurs aptitudes, leur intelligence, les traits de leur personnalité, leurs compétences et leur style d'apprentissage. Ils peuvent observer les enfants et évaluer leur comportement. Ce modèle utilise en particulier le portefeuille, ou portefeuille de compétences [Égypte].

Si un changement de l'approche de l'évaluation par les enseignants dans leur pratique courante a tant d'importance, pourquoi n'a-t-il pas lieu ? Plusieurs études se sont intéressées aux défis que les enseignants ont à relever pour mettre en œuvre des pratiques d'évaluation nouvelles

ou différentes. S'appuyant sur une étude de cas à long terme, Lock et Munby¹⁷ ont examiné les facteurs qui affectent la mise en œuvre d'un nouveau programme d'évaluation. L'étude a analysé l'influence des croyances et pratiques des enseignants sur l'intégration concrète de divers types d'évaluation, par exemple les portfolios et les conférences d'élèves. Les résultats de l'étude sont regroupés en quatre catégories : (a) croyances au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage – les données indiquent que les croyances d'un enseignant ont un impact sur ses pratiques en classe ; (b) compréhension des nouvelles pratiques d'évaluation – l'étude a démontré qu'il était capital de comprendre les méthodes d'évaluation axées sur l'élève avant de modifier les pratiques en salle de classe ; (c) influences contextuelles – l'environnement scolaire peut avoir un effet limitatif sur les changements apportés aux pratiques en salle de classe ; et (d) participation aux programmes de recherche – les recherches collaboratives permettent de mieux comprendre les pratiques d'évaluation et de combler le fossé entre la recherche en éducation et les pratiques des enseignants. L'étude a également révélé que le perfectionnement professionnel n'avait guère d'effet si les enseignants participants étaient retenus par le contexte de l'environnement d'enseignement et par des croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage.¹⁸

Apprentissage scolaire et vie affective de l'enfant sont indissociables

C'est ce que révèle clairement l'analyse de toutes les études de cas présentées ici. Il n'y a là rien de nouveau. L'enseignement et les tests à l'école ont de tout temps mis l'accent principalement, si ce n'est exclusivement, sur les résultats cognitifs, même si les théories en faveur du développement global de l'enfant continuent d'avoir cours. Cette vision tronquée de la participation et de l'apprentissage de l'élève conduit à négliger la dimension affective de la vie de l'enfant. Les études ne laissent pourtant aucun doute sur l'importance de prendre en compte les besoins de développement et d'apprentissage de l'enfant dans une perspective holistique. Plus précisément, rendre l'école plus inclusive et favoriser l'apprentissage de l'élève exige de porter attention autant à la dimension affective de la vie de l'enfant qu'à ses acquis d'apprentissage dans le domaine cognitif. Il apparaît donc nécessaire de revoir la conception globale de la mission et de la philosophie de l'école, telle qu'elle est reflétée dans le travail de l'enseignant.

... Une véritable philosophie de l'inclusion ne devrait pas reposer exclusivement sur l'apprentissage ou le contenu cognitif. Les enseignants montrent la valeur et le respect qu'ils portent aux opinions et aux réponses formulées par les élèves en classe en les invitant à

17 C. Lock et H. Munby, 'Changing the Practice of Student Assessment: One Teacher's Challenge', *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 46, n° 3, 2000, pp. 267-279.

18 Voir aussi *L'amélioration de l'apprentissage par une évaluation formative : études de cas, politiques, recherches*, Étude de l'OCDE sur l'amélioration de l'apprentissage par une évaluation formative et l'enrichissement du répertoire des enseignants, rapport du Canada, octobre 2005, OCDE, 2005.

une participation active, dans le but d'établir des modes de communication qui permettent aux élèves d'exprimer leurs besoins et leurs sujets d'intérêt, de répondre à leurs besoins éducatifs et d'être, en retour, entendus.

En outre, il importe d'organiser un système de travail en groupe qui permette d'intégrer des élèves ayant différents niveaux d'acquis, selon une répartition équitable, de telle sorte que chaque élève se sente reconnu, que les obstacles à l'apprentissage soient atténués et que la participation de tous les élèves soit encouragée [La Pintana, Chili].

Ainsi que l'illustre l'étude menée en France, pour que l'apprentissage soit efficace, il faut que les élèves se sentent sécurisés vis-à-vis du processus d'apprentissage. En effet, on observe que, si l'élève a peur d'affronter le risque de l'apprentissage, il n'apprend pas. En ne stigmatisant pas les erreurs, on fait de l'évaluation, non pas une manière de sanctionner, mais d'éduquer ; l'entraide des élèves ou l'aide de l'enseignant est régulière et courante. L'étude souligne en outre que :

Le calendrier est adapté aux besoins éducatifs individuels et les rituels sont également sécurisants et fournissent des repères aux élèves. . . . Chaque élève a sa propre histoire et sa propre mémoire du processus d'apprentissage : l'idée est que l'éducation d'un élève n'est pas une succession rapide d'années d'études vouées à l'oubli. L'ensemble du travail effectué et des projets réalisés, tout ce qui atteste de ce que chaque élève fait et a fait, reste accessible en permanence durant plusieurs années dans l'école et donne une visibilité au processus d'apprentissage. Il y a en particulier un lien très étroit entre le travail effectué à l'école maternelle (théoriquement entre 2 ans et 5 ou 6 ans) et le travail effectué à l'école primaire (théoriquement entre 5 ou 6 ans et 11 ans), et les principes que découvrent les élèves sont les mêmes dans chaque école [France].

La pièce manquante de nombreux programmes scolaires est la prise en compte de la sensibilité de l'enfant – sensibilité qui peut perturber l'élève, l'empêchant de suivre des consignes, d'avoir l'esprit au travail, de concentrer son attention ou de travailler en groupe. A l'inverse, cette sensibilité peut stimuler l'apprentissage, notamment lorsqu'elle est correctement maîtrisée de façon à aider l'élève à réfléchir en gardant l'esprit ouvert, à résoudre rapidement des problèmes et à jouer en équipe.¹⁹ Il ne faut pas négliger le fait que les enfants grandissent dans des contextes familiaux différents, souvent difficiles, et qu'ils attendent de l'école qu'elles leur apportent un sentiment de sécurité. La manière dont l'école en tient compte et crée un climat de confiance et de sécurité a une grande influence sur l'apprentissage. À titre d'exemple, comment aider un enfant qui a essentiellement besoin du soutien et de l'attention de ses parents, alors qu'il vient de perdre l'un d'eux ou que sa grand-mère, la seule personne qui s'occupe de lui, vient d'être

.....
19 Joseph E. Zins, Maurice J. Elias, Roger P. Weissberg, Mark T. Greenberg, Norris M. Haynes, Karin S. Frey, Rachael Kessler, Mary E. Schwab-Stone et Timothy P. Shriver, 'Enhancing Learning through Social and Emotional Education', *Think: The Journal of Critical and Creative Thinking*, vol. 9, octobre 1998, p. 18-20.

conduite à l'hôpital ? Ces enfants recherchent la sécurité auprès de leurs camarades d'école, de leur enseignant ou d'autres professeurs.

Le but est de créer une atmosphère bienveillante à l'école, en acceptant chaque élève tel qu'il est, et en responsabilisant chacun en fonction de ses aptitudes. On parvient ainsi à constituer une communauté d'élèves où chacun se sent protégé et en sécurité. Chaque élève peut donc devenir un individu tourné vers le professionnalisme et la créativité, responsable de lui-même et des autres sur la base d'un système de valeurs communes [Estonie].

Maison et école, partenaires et garants de pratiques inclusives et de meilleurs niveaux d'apprentissage

La socialisation de l'enfant, et même son apprentissage, commence à la maison et au sein de la communauté. Ce n'est que beaucoup plus tard que débute son éducation formelle à l'école. Alors que les parents et les éducateurs font une distinction entre les deux, l'école ne représente, pour l'enfant, qu'une extension de son espace d'apprentissage au-delà de sa maison et de son quartier. Les relations entre l'école, les parents et la communauté élargie sont par conséquent d'une importance cruciale pour que l'éducation scolaire soit vécue par l'enfant comme une expérience agréable et enrichissante. Qui plus est, toutes les études démontrent que, lorsqu'une coopération étroite existe entre les parents, les enseignants et les autorités scolaires, l'école en retire un bénéfice considérable au niveau de son fonctionnement. Dans ce contexte plus large, le développement récent des associations parents-enseignants et des comités de gestion scolaire contribue à améliorer l'efficacité et la qualité de l'école. C'est pour cette raison que, comme en témoigne l'étude menée en Inde, la plupart des stratégies de transformation de l'école prévoient la création d'un comité de gestion scolaire qui permet un regroupement systématique des ressources fournies par les enseignants, les parents ou d'autres citoyens, et les élèves eux-mêmes. Il est également important que la participation des parents et d'autres parties prenantes ne soit pas simplement formelle ; au contraire, pour avoir un impact sur la qualité de l'école, un effort concerté et volontaire de l'école et de la communauté est indispensable.

Les efforts d'amélioration engagés dans ces écoles ne sont pas ciblés sur l'école en tant qu'entité isolée. Impliquer les élèves et les enseignants dans les problèmes locaux pour créer une interface efficace entre l'école et la communauté est un aspect important. Il peut s'agir d'un phénomène unique, en totale harmonie avec le caractère volontaire de l'effort, sans aucune obligation particulière imposée de l'extérieur. Le programme dépend aussi en grande partie du renforcement des capacités provenant de ressources locales bénévoles. De plus, contrairement à l'idée que l'on se fait couramment du soutien officiel apporté aux innovations, le projet de Lalgudi démontre clairement que, pour peu que la communauté soit activement impliquée, le département est prêt à apporter son appui et à coopérer [Transformation de l'école à Lalgudi, Inde].

En outre, la mise en place d'associations parents-enseignants (PTA) ou de comités de gestion scolaire n'est pas la seule forme d'implication de la communauté. Il faut auparavant que le rôle qu'auront à jouer les membres de la communauté dans les divers aspects du fonctionnement de l'école soit bien défini, comme le met en évidence l'étude effectuée en Gambie, de telle sorte que les parents s'approprient le mode de fonctionnement de l'école et en éprouvent de la fierté.

Il convient de revoir le rôle de la PTA dans l'école afin que ses fonctions ne se limitent pas à fournir une aide à l'administration lors de l'inscription des nouveaux élèves. Les problèmes à la maison qui font obstacle à l'apprentissage, comme l'alourdissement des tâches ménagères, le refus des parents de soutenir l'école en cas de problèmes de comportement de l'élève, le perfectionnement professionnel continu des enseignants et de nombreux autres facteurs susceptibles de nuire à un apprentissage efficace, peuvent tous être du ressort de la PTA. Dès lors, la création de liens étroits entre l'école et la maison est une nécessité. L'un des moyens de consolider les liens entre l'école et la communauté est d'associer cette dernière au choix de son représentant dans la PTA. Ce n'est que si la PTA est parfaitement représentative et véritablement motivée que l'école est assurée d'avoir le soutien de ce comité sur les questions relatives à la discipline, au suivi de l'enseignement et de l'apprentissage et à d'autres activités scolaires et extrascolaires de l'école [Gambie].

Pour qu'existe une coopération constructive entre l'école et la communauté au service d'une meilleure qualité de l'école, il faut aussi instaurer un climat de confiance entre les parents et la communauté envers l'école, de ses objectifs, de ses fonctions et de sa contribution au développement de l'enfant. Pour ce faire, il faut que la distance qui, traditionnellement, existe entre les enseignants et les parents soit comblée et que les autorités scolaires prennent l'initiative et les moyens de susciter une attitude positive des parents et des membres de la communauté vis-à-vis de l'école. Ces initiatives peuvent prendre des formes diverses, à preuve les extraits d'études de cas reproduits ci-dessous.

Pour impliquer la communauté dans l'école, il est essentiel d'associer l'enseignant à la dynamique de la communauté, dès son arrivée, au travers de relations amicales et de marques de respect, puisque c'est la seule façon de gagner la confiance des membres de la communauté et de les engager eux-mêmes à s'inscrire dans la dynamique de l'école. La participation de membres de la communauté et de parents devrait faciliter l'affirmation de l'identité culturelle ; en effet, ils connaissent leur communauté mieux que quiconque et peuvent apporter une contribution non négligeable à l'éducation de leurs enfants [Pérou].

À la rentrée scolaire suivante, nous avons consacré la totalité du premier trimestre à expliquer aux parents ce que leurs enfants faisaient en classe. Certains parents s'inquiétaient parce que, même si leurs enfants aimaient bien l'école, à chaque fois qu'ils leur demandaient ce qu'ils y faisaient, les enfants leur répondaient : « On joue toute la journée » ! Cette réponse

ne satisfaisait pas les parents. Nous leur avons expliqué le concept de l'apprentissage par le jeu ; parallèlement, nous avons invité les élèves à utiliser le mot « travailler » au lieu de « jouer ». Le bilan a été très positif [Égypte].

Une autre forme de coopération entre l'école et la maison porte sur les compétences dont les parents ont besoin et l'aide que l'école peut leur fournir en la matière : elle peut alors organiser une formation pour les parents. Le directeur [école B] a déclaré que : « l'école a mis en place des cours d'informatique et d'Internet pour les parents afin qu'ils puissent aider leurs enfants à utiliser l'informatique et l'Internet. L'école a aussi organisé un cours de formation sur la fabrication d'encens, appelé « arôme d'encens » (Shadha Al Bukhoor), et des mères de famille travaillant dans l'industrie de fabrication d'encens ont initié les participants à cette technique traditionnelle omanaise. Ce cours a eu un effet positif, à la fois financier et moral, sur les élèves et sur les mères ; les élèves sont aussi davantage motivés pour aller à l'école et apprendre [Oman].

Le but ultime d'un partenariat école-communauté en termes de gestion scolaire devrait être de faire en sorte que les parents considèrent l'école comme un lieu d'apprentissage privilégié et sécurisé pour leurs enfants, qui n'existe pas à la maison et n'a pas d'autre équivalent.

Un enseignant du Collegium Educationis Revaliae (CER) dont l'enfant fréquentait cette école a déclaré : « ... Je n' imagine pas d'inscrire mon enfant dans une autre école, parce que cette école garantit la sécurité aussi bien à l'enfant qu'à la famille. Non seulement il a de bons camarades de classe et peut participer à différentes activités qui l'intéressent, mais j'ai aussi la certitude que, si mon enfant ou moi-même avons le moindre souci ou problème que nous ne pourrions pas résoudre, dans cette école, on nous aiderait. » Fournir une aide à ceux qui en ont besoin a été l'un des principes de base des activités du CER tout au long de son existence [Estonie].

Si l'on ne peut nier l'importance d'un partenariat solide entre l'école et la communauté à laquelle elle se rattache, il faut aussi étudier son incidence sur les expériences d'amélioration de l'apprentissage entreprises à l'école, sans perdre de vue le contexte local à la fois politique et sur le plan du développement. La situation varie considérablement d'un endroit à l'autre au sein d'un pays ou même d'une localité. Comme en témoigne l'étude réalisée en Inde, si les comités de gestion scolaire ou les comités éducatifs de village peuvent être le principal organe de décision sur les questions de gestion d'ordre général, les questions de gestion scolaire et de gestion professionnelle doivent parfois être traitées séparément. Quel peut être le niveau de participation des membres de la communauté à des décisions relevant du domaine scolaire ? On ne peut pas fixer de règle universelle, car cela dépend, dans une large mesure, du profil des membres qui composent ces organes de gestion, et de la confiance mutuelle qui règne entre les enseignants et les membres du comité. En outre,

Parvenir à mettre en œuvre des stratégies destinées à améliorer les acquis d'apprentissage au niveau du système, c'est-à-dire dans toutes les écoles, avec la participation active de la communauté locale à la prise de décisions, suppose de transformer de façon radicale la culture organisationnelle du système de gestion de l'enseignement public. Une plus grande participation de la communauté locale nécessite que, aux échelons plus élevés de la hiérarchie, on accepte de renoncer à des pouvoirs dont ils étaient jusqu'ici détenteurs. De même, un contrôle des acteurs locaux sur l'école se traduit par une pression plus forte sur les autorités scolaires pour promouvoir la transparence et le partage d'une vision commune avec les parents. Les autorités scolaires ne peuvent pas se contenter de répondre aux exigences dictées par de lointaines autorités sans se soucier de rien d'autre, ni même d'une faible rentabilité du fonctionnement de l'école. La responsabilité envers les responsables locaux n'est pas quelque chose dont les autorités scolaires ont une grande habitude [Inde].

Créer un environnement d'apprentissage profitable en classe et à l'école

C'est une évidence que de dire qu'un environnement d'apprentissage profitable à l'école est une condition propice ou préalable à l'amélioration du niveau d'acquis des élèves. En quoi consiste un tel environnement ? Il est sans doute impossible de définir un ensemble de caractéristiques génériques universellement applicables qui permette de savoir si l'environnement d'apprentissage d'une école ou d'une classe est profitable ou non. En définitive, on ne peut définir ce type d'environnement qu'à l'échelon local, en se référant à un contexte. C'est dans ce contexte que les expériences spécifiques relatées dans les études de cas présentées ici fournissent des repères utiles pour comprendre et adapter des pratiques de nature à créer, dans une école ou une classe, un environnement d'apprentissage profitable et enrichissant pour tous les participants – enseignants et élèves. Bien que les expériences évoquées ci-dessous soient sélectives et se limitent aux études de cas analysées, il est à noter qu'elles sont identifiées comme intervenant dans un contexte ayant réussi à créer un environnement favorable à l'équité et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'étude faite en Oman examine la question en détails et fait ressortir quatre catégories de facteurs ou d'actions ayant contribué à améliorer l'apprentissage des élèves dans les écoles étudiées.

Les deux écoles étudiées offraient un environnement d'apprentissage extrêmement profitable ; livres, livres d'histoires dans la cour de l'école, images et tableaux utilisés comme support pédagogique étaient autant de moyens de donner envie aux élèves de lire tous ces matériels ; indirectement, cela les aidait à développer leur maîtrise de la lecture et de l'autoapprentissage. Au vu de ce résultat, l'étude recommande de tirer parti des moindres

recoins de l'école pour y incorporer des informations ou développer des compétences. De la sorte, l'école devient un outil efficace pour améliorer l'apprentissage des élèves et les encourager à s'instruire.

Les activités pratiques fondées sur l'autoapprentissage intéressent beaucoup les élèves et favorisent l'interaction plus que toute autre activité théorique à contenu informationnel. Au vu de ce résultat, l'étude recommande de prêter plus d'attention aux écoles, enseignants, activités théoriques et pratiques, comme le soulignent également les recherches en éducation qui préconisent l'apprentissage avec alternance de travail intellectuel et pratique.

Dans les deux écoles, les classes disposaient de matériels d'apprentissage nombreux et variés, destinés à inciter indirectement les élèves à l'autoapprentissage. Outre les activités réalisées par les élèves et exposées dans la classe, d'autres activités stimulantes étaient à leur disposition : par exemple, un tableau avec des lettres magnétiques pour que les élèves s'amuse à former des mots. L'existence d'un espace ressources dans un coin de chaque classe est un autre exemple de méthode utilisée pour encourager l'autoapprentissage, les élèves pouvant s'y rendre spontanément et librement pour rechercher des informations et acquérir des connaissances.

L'étude recommande de concentrer les cours de formation sur les facteurs mentionnés ci-dessus ; enseignants de grade supérieur et superviseurs réfléchissent conjointement sur les difficultés des enseignants dans l'emploi de ces stratégies ; puis ils organisent des ateliers sur chaque aspect ainsi identifié ... Avant d'appliquer ces procédures, il faut que les enseignants aient la conviction que l'apprentissage collaboratif est un moyen efficace d'aider les élèves à progresser dans l'autoapprentissage collaboratif avec leurs camarades, et de créer un esprit de compétition constructif entre les membres d'un groupe pour acquérir une supériorité sur d'autres groupes [Oman].

L'étude conduite en France confirme cet aspect, soulignant la nécessité de consacrer davantage de temps et d'espace en classe pour favoriser l'apprentissage collaboratif et réflexif chez les élèves et les enseignants. Les enseignants ont tendance à trop compartimenter les tâches assignées aux élèves, transformant ainsi un exercice en une succession de « micro-activités » ; « faute d'être confrontés à un réel problème » à résoudre dans sa globalité, les élèves n'ont pas vraiment la possibilité de construire un corpus de connaissances ou de compétences. À cela s'ajoute une individualisation excessive de l'apprentissage. Les temps d'échange en groupe pour discuter de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut apprendre sont limités ; il n'y a pas ou pratiquement pas de temps prévu pour faire une synthèse collective, à l'issue d'un travail réalisé individuellement. Par ailleurs, les enseignants contrôlent étroitement leurs élèves, intervenant aussitôt pour corriger une erreur, sans « laisser aux élèves », que ce soit individuellement ou en groupe, « le temps de

discuter d'une solution possible ». Compte tenu des caractéristiques de ces classes traditionnelles, l'étude réalisée en France souligne les particularités d'une expérience scolaire réussie, où l'élève occupe une place centrale dans la conception et la mise en œuvre des activités d'apprentissage.

Un point essentiel est que les élèves apprennent par l'expérimentation:

« l'expérimentation » suppose la mobilisation des élèves, lesquels, parce qu'ils sont actifs, sont partie prenante au processus d'apprentissage ... dans le même temps, du fait qu'il est centré sur chaque élève, l'apprentissage se déroule dans un contexte dialectique et collectif: la classe est un lieu de travail, de discussion en groupe et de coopération, chaque élève tirant profit – en termes d'apprentissage – de cette interaction avec le groupe [France].

Ces exemples mettent clairement en évidence l'importance, mais aussi la possibilité d'une expérience scolaire réellement profitable pour tous les enfants. À ce titre, les études de cas menées en Égypte permettent de dégager un certain nombre de règles de base de nature à stimuler la participation de l'enfant à l'apprentissage et, partant, améliorer ses acquis d'apprentissage. S'appuyant sur l'exemple des écoles communautaires, cette étude montre que, même dans des écoles dotées de moyens modestes, un tel projet est réalisable en adoptant un système d'organisation des classes centré sur l'enfant.

Pratiques en classe et modes de gestion sont deux domaines où les principes d'un apprentissage efficace sont clairement identifiés: (a) la salle de classe est considérée comme un espace social où s'opère un processus important de socialisation et de transformation de la personnalité de l'enfant; (b) l'adoption de pratiques très simples à l'intérieur même de la classe peut ouvrir la voie à de nouvelles formes de relations entre toutes les parties – des pratiques qui reflètent un sentiment de confiance mutuelle et de sécurité, propice au respect et à la coopération; (c) les pratiques sont centrées sur l'apprenant et fondées sur des activités. Les pratiques sont, pour la plupart, centrées sur l'intelligence émotionnelle et la sollicitude est une émotion très forte qui est encouragée quotidiennement à l'école; (d) de nombreuses pratiques mettent l'accent sur les compétences pratiques indispensables dans la vie courante, notamment à l'école et à la maison; et (e) les pratiques mettent l'accent sur les valeurs et l'éthique, ainsi que sur des thèmes contemporains, tels que les droits de l'enfant, les spécificités liées aux sexes, le respect de l'environnement, l'éducation à la paix, la résolution des conflits et l'acceptation de la diversité [Égypte].

L'organisation de la classe joue un rôle capital. Comme on l'a indiqué précédemment, l'école communautaire est un bâtiment très modeste, fabriqué avec des matériaux locaux. Il n'y a pas de clôture. Les toilettes sont situées à l'extérieur. Le bâtiment comprend une pièce, équipée de mobilier très simple, mais fonctionnel, suffisant pour réaliser les activités prévues pendant le temps d'apprentissage. Mais le point fort de cette école réside dans

l'organisation de la classe. La classe comporte plusieurs coins ou espaces ressources spécifiquement dédiés. En général, il y a un espace pour les langues, l'arithmétique, les arts, la culture générale et les sciences. Parfois aussi, un espace « étude et réflexion » est prévu pour rattraper des activités qui ont été manquées.

Cet agencement permet de mener plusieurs activités et pratiques centrées sur l'enfant : les élèves sont responsabilisés vis-à-vis de leur apprentissage ; ils savent ce qu'ils font, pourquoi ils le font et ce qu'ils doivent faire exactement ; ils peuvent faire des choix et exprimer leurs idées et leurs opinions ; l'enseignant qui anime les activités d'apprentissage dispose lui aussi d'une plus grande marge de créativité dans son travail ; les directeurs d'école ont adhéré à ces innovations parce qu'elles sont propices à un climat d'apprentissage profitable ; les efforts des enfants étaient dans l'ensemble reconnus et récompensés ; les élèves étaient heureux d'apprendre [Égypte].

L'adoption de ce type de pratiques peut aussi nécessiter de modifier l'organisation de la classe et de doter l'école de matériels d'apprentissage appropriés, ainsi que d'installations favorisant l'exploration personnelle et l'apprentissage des élèves. C'est dans cette optique que la Jordanie a introduit un programme pour la mise en place de centres de connaissances dans les écoles qui prennent en compte les besoins de tous les élèves et enseignants.

Centres de connaissances : Environnement d'apprentissage actif favorisant l'enseignement et l'apprentissage interactifs, où les installations sont adaptées aux besoins des élèves et des enseignants, tels que présence d'ordinateurs, d'encyclopédies, d'ouvrages scientifiques et de matériels audiovisuels dans la bibliothèque de l'école et qui offre des possibilités d'interaction entre l'enseignant et l'élève [Jordanie].

Les exemples ainsi observés dans ces différents pays tranchent assez nettement avec la situation des écoles dans de nombreux pays en développement, qui donnent l'impression d'être des lieux monotones et sans intérêt, n'incitant ni l'enfant à apprendre, ni l'enseignant à s'investir dans des méthodes et des approches novatrices. Comment parvenir à transformer ces écoles en structures dynamiques, attrayantes et motivantes pour l'apprenant et tout aussi stimulantes pour l'enseignant, au point de l'engager à réaliser des activités novatrices, capables d'intéresser les enfants et d'améliorer le niveau des acquis d'apprentissage ? Il n'existe pas de modèle type, applicable à tous les types de situation. Mais il est clair qu'une telle transformation peut exiger un appui externe constant pour motiver et guider les parties prenantes au sein de l'école. L'étude menée en Inde en offre une illustration, avec deux approches différentes relatives à une transformation réussie d'écoles en structures d'apprentissage profitable. Un point commun à ces deux approches est en particulier la volonté de l'école et du système scolaire de s'investir dans leur propre transformation. Sans cette motivation de l'école en interne, il est probable que le seul appui externe serait resté vain.

Le leadership professionnel local, à l'origine d'une réforme des écoles de Lalgudi : « Confiez-nous vos enfants pendant cinq ans. Nous nous portons garants de leur éducation et de leur bonne conduite » : ces mots étaient inscrits sur un panneau d'affichage de l'École élémentaire de Koppavali en 1999. Une promesse qui, venant d'une école publique d'une localité rurale, ne manque pas d'ambition. C'est ainsi qu'est né un vaste mouvement de réforme scolaire volontaire dans une région reculée de l'Etat du Tamil Nadu. En l'espace de deux ans, le programme a été étendu à l'ensemble de la panchayat [région administrative locale] dans le quartier de Lalgudi qui compte 94 écoles publiques, avec 460 enseignants et près de 17.000 enfants [Inde].

Des incitations au changement qui aboutissent à la transformation de l'école. En bref, l'initiative repose principalement sur l'idée que la volonté de développement doit venir de l'intérieur. La solution des problèmes de niveau d'apprentissage passe, en définitive, par les efforts et la mobilisation des parties prenantes locales. Le programme invite dès lors les écoles à améliorer leurs performances afin d'atteindre des objectifs et des buts prédéfinis. Si une école y parvient, elle est récompensée par l'octroi d'une aide pour financer son développement. Le programme encourage les écoles à s'engager sur une base volontaire et à organiser une planification systématique collective pour atteindre les objectifs d'apprentissage prédéfinis. Il s'agit ainsi d'un modèle autoentretenu puisque l'appui externe fourni sous forme de prime de résultats a pour seule fin d'améliorer les conditions d'apprentissage à l'école [Inde].

L'enseignant, acteur central

Dans le système traditionnel de gestion scolaire, les autorités éducatives, ainsi que les enseignants et même les membres de la communauté, ne considèrent habituellement l'enseignant que comme un récepteur qui exécute les décisions prises à un échelon plus élevé d'un système plus vaste. Pour permettre la mise en place méthodique d'un programme de transformation de l'école, visant à la rendre plus inclusive et à promouvoir des programmes d'amélioration de l'apprentissage pour tous, il faut entièrement revoir cette façon de voir les choses. Il faut que l'enseignant devienne le personnage central, chargé d'élaborer et d'appliquer un programme de transformation adapté au contexte et conçu en concertation avec toutes les parties prenantes. Comment introduire cette façon nouvelle de voir les choses ? Les études de cas analysées ici insistent sur l'importance capitale de l'enseignant dans la réalisation d'une éducation inclusive – devant aboutir à l'apprentissage pour tous. À titre d'exemple, l'enseignant joue un rôle central pour adapter l'enseignement scolaire aux besoins de groupes d'enfants différents sur le plan linguistique, comme en témoigne les extraits d'études de cas réalisées au Pérou et en France qui sont présentés ci-dessous :

Générer des processus d'apprentissage culturellement pertinents et enrichissants nécessite un changement de conception et d'attitude chez les enseignants. Sur le plan conceptuel, cela suppose une nouvelle philosophie et une nouvelle théorie de l'éducation, considérée comme un processus social qui découle des besoins, intérêts et aspirations de la communauté. Sur le plan de l'attitude, l'hypothèse est que l'enseignant se sentira concerné en tant qu'enseignant du Quechua, qui se voit et se reconnaît comme étant une personne ayant un passé andin et une origine culturelle andine et, dès lors, modifie ses pratiques d'enseignement dans la classe et dans la communauté ... L'intégration de l'enseignant dans la dynamique de la communauté est vitale, car elle le contraint à transformer l'école et à en faire un endroit accueillant et chaleureux, où la communauté a la possibilité de se ressourcer [Pérou].

On constate également que, alors que les familles de la classe ouvrière sont parfois stigmatisées par les autorités éducatives comme « manquant d'ambition » pour leurs enfants, le personnel scolaire lui-même a souvent tendance à être fataliste et à exagérer l'influence du conditionnement économique et social sur les élèves, oubliant que, dans certains contextes, des groupes d'enseignants ont obtenu des résultats en dépit de l'environnement social ; ainsi, il y a donc un 'effet enseignant', tout comme il y a sans aucun doute un « effet institution » Les enseignants qui jouent un rôle moteur dans l'expérience décrite ici n'avaient évidemment pas cette attitude fataliste [France].

Le rôle capital que peuvent jouer les enseignants est également mis en lumière dans l'étude conduite en Égypte. Celle-ci montre en effet que, même seul, un enseignant peut introduire un changement significatif dans la vie scolaire. C'est là un point important, car bon nombre d'enseignants et d'autorités affirment souvent que le problème tient essentiellement à l'omniprésence du système ; il ne sert pas à grand-chose que des enseignants innovent ici ou là si le système lui-même ne change pas.

Elle avait coutume de suivre ses élèves pendant deux années consécutives. Cela lui permettait de connaître ses élèves (leur mode d'apprentissage, leur forme d'intelligence, leur attitude à l'égard de la matière, leurs fréquentations et une multitude d'informations sur leur vie personnelle). Grâce à ces informations, l'enseignante pouvait déceler les changements (en bien ou en mal) qui survenaient dans la vie de l'élève ... Les résultats ont été assez sensibles : le niveau d'acquis de tous les élèves a progressé et deux élèves qui avaient des problèmes familiaux et étaient sur le point d'abandonner l'école ont retrouvé l'estime de soi et l'envie de poursuivre leurs études [Égypte].

Cette reconnaissance du rôle de l'enseignant dans l'instauration d'une école plus efficace et plus inclusive n'a rien de nouveau. On trouve une multitude de déclarations en ce sens dans presque tous les rapports consacrés à l'amélioration ou à la réforme de l'éducation scolaire. Dès lors, qu'est-

ce qui empêche les enseignants de jouer ce rôle ? Est-ce simplement une question d'attitude, comme on l'a indiqué ci-dessus, ou bien y a-t-il d'autres facteurs en cause ?

Il ressort clairement des conclusions de l'étude et des discussions avec ceux qui y ont participé que le principal obstacle à l'amélioration de l'apprentissage est l'absence de professionnels de l'éducation formés et qualifiés pour transmettre le savoir et améliorer la qualité.

L'étude montre l'importance d'enseignants formés et qualifiés pour transmettre le savoir et améliorer la qualité et, au vu des résultats, l'étude formule également une liste de suggestions et de recommandations, parmi lesquelles :

1. Des efforts continus pour renforcer la capacité des enseignants dans divers domaines liés à l'amélioration de l'apprentissage afin de pouvoir répondre aux exigences éducatives du nouveau millénaire.
2. Un suivi sur le terrain de l'application des normes de qualité dans différentes institutions scolaires afin de contrôler l'amélioration de l'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire.
3. L'application d'une méthode scientifique en vue de définir les normes qui seront utilisées pour mesurer les progrès obtenus à tous les stades de l'apprentissage [Maroc].

Dans le même ordre d'idées, toutes les études de cas indiquent la nécessité d'un renforcement supplémentaire des capacités des enseignants. Encore une fois, il n'y a là rien de nouveau. Tous les documents et études portant sur le développement de l'éducation s'en font l'écho. Les études montrent que les formations classiques et normalisées n'ont pas l'effet attendu sur le comportement des enseignants et des autres parties prenantes en matière d'enseignement. Pour réussir à transformer l'école et la classe, il faut améliorer la planification et prêter davantage attention au détail, tant au niveau de la conception et de la mise en œuvre des activités de renforcement des capacités, qu'au niveau de la prise en compte des besoins des enseignants qui débutent dans l'application de nouvelles pratiques pédagogiques à l'école. Cet aspect est illustré dans les extraits d'études de cas reproduits ci-dessous.

L'incompétence des enseignants et leur comportement sont aussi un facteur aggravant d'exclusion scolaire. Les enseignants observés ont tous suivi le programme obligatoire de formation pédagogique. Pourtant, leurs méthodes d'enseignement amènent à s'interroger sur l'opportunité éventuelle, sous une forme ou une autre, d'un perfectionnement aux pédagogies centrées sur l'enfant afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. L'étude révèle

qu'il n'y a pratiquement aucun travail de planification en équipe et que les enseignants ont tendance à travailler seul, bien qu'un minimum de supervision soit assuré. Si cette supervision était aussi rigoureuse qu'il le faudrait, l'absence de matériels pédagogiques, la pratique du cours magistral et de nombreuses autres méthodes, mal conçues et accessibles à une poignée d'élèves seulement, auraient été repérés et corrigés [Gambie].

Pour introduire l'apprentissage actif comme méthode d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles (NSP), le personnel EDC a préparé et mis en place un séminaire, d'une durée de six jours, sur les différentes stratégies d'enseignement, dont l'apprentissage actif. Pour assurer la continuité du soutien apporté aux enseignants une fois de retour dans leur classe, le projet prévoyait des sessions de suivi destinées à offrir une assistance technique aux enseignants [Égypte].

L'une des clés du succès du projet d'écoles communautaires en Égypte réside dans la qualité de la planification et de l'application du programme de formation. Cette pédagogie se caractérise essentiellement par la place très large qui est donnée au travail d'équipe et à la participation, et par le fait qu'elle est fondée sur les activités et qu'elle peut être évaluée. Il s'agit d'une formation à plusieurs niveaux et conçue pour différents objectifs [Égypte].

Un autre aspect qui transparaît implicitement dans les études de cas est que l'école est une structure complexe. Une multitude d'acteurs et d'organismes, intérieurs ou extérieurs à l'école, intervient dans son travail. Faire évoluer durablement et positivement la culture scolaire et les acquis scolaires n'est possible qu'au prix d'une action concertée de toutes les parties intéressées. Il est essentiel que les programmes de renforcement des capacités tiennent compte de cette réalité plus large.

Il y avait parmi eux des enseignants, ainsi que des spécialistes de l'éducation, qui participaient à une recherche orientée vers des processus dans des écoles efficaces. Ce programme a permis aux enseignants, ainsi qu'aux équipes d'éducation des districts et des circonscriptions, de s'ouvrir à une nouvelle vision des facteurs liés à l'école et à la classe qui influent sur l'apprentissage, et, par là même, de faire émerger une communauté d'intérêts et de vues sur les médiocres performances des élèves [République-Unie de Tanzanie].

L'action concertée des responsables de région, de district, de village et de circonscription vis-à-vis de l'amélioration de l'apprentissage a permis d'éliminer la bureaucratie administrative et de créer des relations de travail plus positives. La communauté et les enseignants ont pu mesurer la contribution qu'ils apportaient aux réflexions sur l'amélioration de l'apprentissage. Contrairement à l'expérience passée où les actions à mener par l'école étaient parfois décidées en haut lieu, cette approche participative a créé un climat professionnel et scolaire amical [République-Unie de Tanzanie].

Les études de cas démontrent également que la seule formation d'enseignants par des personnes ressources ne donne pas toujours les résultats souhaités. Pour mener à bien leur travail à l'école, les enseignants ont besoin de matériels de soutien et d'un apport constant de ressources.

Du côté de l'enseignant, il est difficile de développer l'autonomie et l'esprit critique des élèves si l'enseignant constitue la seule ressource en matière de savoir et ne dispose pas d'autres sources d'information. L'enseignant a besoin de toute l'assistance et de tout le soutien possibles pour pouvoir être plus efficace dans la préparation, la planification de son enseignement, l'utilisation de ressources variées et appropriées, la création et l'élaboration de matériels et la mise en commun de ces matériels avec d'autres enseignants. Ainsi, un centre de connaissances actif est un élément important pour pouvoir développer la fonction de l'enseignant comme de l'élève [Jordanie].

Mise au point de deux pochettes éducatives pour améliorer l'apprentissage actif : une initiation intégrée des enseignants à l'utilisation de ces pochettes a eu lieu selon les méthodes d'enseignement habituelles. Certains éléments des pochettes étaient destinés à être utilisés en petits groupes, d'autres individuellement et d'autres encore en classe entière ... Ces pochettes se sont révélées extrêmement efficaces pour stimuler l'apprentissage actif et garantir une bonne qualité d'enseignement. Tous les enseignants en ont fait une utilisation intensive et les élèves ont montré beaucoup de plaisir à les utiliser [Égypte].

Nécessité s'impose aussi de mettre au point un système pertinent d'évaluation des enseignants, ainsi que des mesures d'incitation. Rares sont les systèmes scolaires qui prévoient des mécanismes institutionnels systématiques permettant de distinguer les enseignants performants et motivés des autres. La prime de mérite n'a pas cours dans les systèmes scolaires. L'étude de cas menée en Oman montre comment l'une des écoles examinées a trouvé un moyen d'y pallier.

L'école utilise plusieurs moyens pour valoriser le travail des enseignants : les enseignants sont évalués chaque semaine à l'aide d'une « Grille de mesure de l'innovation, de la créativité et de l'ambition de l'enseignant » qui comporte plusieurs rubriques – comme la fréquentation régulière, la créativité des activités, la participation aux activités scolaires, etc. L'évaluation est matérialisée, pour chaque rubrique, par une étoile placée en face du nom des enseignants méritants ; chaque mois, un enseignant est choisi et récompensé à l'occasion d'une manifestation scolaire, comme « la journée des enseignants » ou « la journée nationale ». Un exemplaire du certificat est ensuite affiché sur un tableau disposé à l'entrée de l'école ; ce « Tableau d'évaluation des enseignants méritants » attire les visiteurs – notamment les parents qui se réjouissent de voir que l'enseignant de leur enfant fait partie de la liste des enseignants méritants ... Ce système d'encouragement a eu un effet positif sur les performances des enseignants et, par la suite aussi, sur les performances des élèves [Oman].

Des actions spécifiques à une école

Les écoles et les classes de par le monde ont de nombreux points communs. Il est naturellement possible d'échafauder des solutions aux problèmes d'inclusion et d'apprentissage en s'appuyant sur un diagnostic comparatif des systèmes existants dans les différents pays et sur des principes théoriques éprouvés. Mais, quand on en vient à l'application concrète des facteurs de réussite, il est impératif d'adapter les actions en tenant compte du caractère unique de l'école et des conditions locales. C'est là un autre aspect qui se dégage des études de cas.

Améliorer l'apprentissage suppose d'établir un plan soigneusement étudié, conçu sur la base d'un diagnostic exact du contexte des établissements scolaires et selon des critères et des indicateurs précis et pertinents, de manière à garantir une complémentarité harmonieuse et cohérente de toutes les fonctions et activités de gestion, de gouvernance, d'évaluation de l'enseignement et d'ouverture à l'environnement, afin d'aboutir à des solutions pratiques propices à l'amélioration des performances éducatives. Cela nécessite (a) d'exploiter de façon rationnelle les ressources et les atouts et (b) de stimuler la compétition entre les établissements scolaires et leur ouverture à la réalité, de façon à avoir un impact direct et positif sur les performances des écoles, l'apprentissage et l'acquisition des aptitudes et compétences nécessaires pour parvenir à une meilleure qualité de l'apprentissage [Maroc].

Les études de cas examinées ici mettent par ailleurs en évidence l'effet positif, sur l'école et sur les élèves, de ce type d'actions individualisées, spécifiquement conçues pour répondre aux besoins et problèmes liés aux contextes locaux et aux conditions propres aux écoles.

Parmi les participants au programme, nombreux sont ceux qui ont décidé de poursuivre leurs études, motivés par divers aspects, notamment la conception du programme, la sollicitude du personnel et l'octroi de bourses d'études. Le programme a réussi à faire évoluer l'attitude des jeunes défavorisés pour qu'ils apportent une contribution positive à la société [Centres haute technologie SERVOL, Caraïbes].

Les principes qui ont été appliqués dans le cadre du travail avec Mati (un enfant ayant des besoins spéciaux) sont les suivants. Le programme d'études est décrit dans le curriculum individuel (IC) ; il a été préparé et introduit par des enseignants spécialisés de l'école élémentaire Ristiku à Tallinn (cette école est destinée aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, comme des difficultés d'apprentissage par exemple). Le IC définit des critères d'évaluation qui permettent au jeune garçon d'avoir une appréciation positive et motivante de son travail. Le processus d'étude fait l'objet d'un suivi et de conseils d'un orthophoniste et de spécialistes en éducation spécialisée ; il repose sur l'utilisation de nombreux supports visuels (tableaux et schémas), d'images, d'un ordinateur pour la visualisation,

de la sémantique des mots, de l'analyse de tâches textuelles et d'apprentissage de leurs types, et, enfin, sur le développement de l'aptitude à la lecture, de l'expression orale et de l'orthographe. Les classes individualisées favorisent la participation active au processus d'apprentissage ; le jeune garçon est appelé à de fréquents exercices de lecture, écriture, reformulation, écriture et discussion, et peut ainsi mettre en application les connaissances acquises. L'enseignant l'invite aussi à s'exprimer à haute voix et à articuler clairement les mots. Ce programme tient compte de la fatigue du garçon en classe, selon le jour ou la semaine, et prévoit des temps de repos si nécessaire. Il a besoin d'être constamment encouragé pour maintenir sa motivation pour apprendre et réussir [Estonie].

5. Conclusion

Le monde a, sans aucun doute, connu une expansion sans précédent des installations d'éducation de base ; on a construit plus d'écoles et de salles de classe ; on a scolarisé plus d'enfants. Il est probablement vrai que l'éducation est, pour les populations, en particulier les catégories pauvres et marginalisées, l'un des principaux vecteurs de progrès dans un contexte de mondialisation et de savoir en constante évolution. Offrir une éducation de qualité pour tous est toutefois une tâche qui est loin d'être achevée. Dans toutes les communautés, il existe une forte demande en faveur de l'éducation de base pour leurs enfants. Ce qui reste à accomplir est, à vrai dire, encore plus difficile que ce qui a précédé. Il est important que le système éducatif réponde à cette demande pressante et que l'attente des populations ne soit pas déçue. On ne peut pas définir la suite des actions à mener en s'appuyant sur une conception générique de la façon dont sont organisés des systèmes éducatifs efficaces. En fait, il faut maintenant placer l'accent sur l'école et sur les processus qui s'y déroulent. Désormais, la priorité est d'insuffler dans chaque école une ferveur missionnaire axée vers l'équité et la qualité – c'est-à-dire l'inclusion et l'amélioration de l'apprentissage. Dans cette optique, l'objectif est de garantir l'amélioration de chaque école et la réussite de chaque élève. L'analyse des recherches doit tendre non plus vers l'élaboration de principes génériques, mais vers la production de connaissances et de compétences adaptées au contexte, spécifiques à l'école et centrées sur l'enfant. C'est là que réside l'importance des études de cas examinées ici. Loin d'offrir des solutions universelles qui soient applicables à toutes les situations, elles s'efforcent de faire apparaître les différents aspects qui entrent en compte dans l'amélioration de l'école, afin qu'elle soit plus inclusive et assure de meilleurs niveaux d'apprentissage. Elles présentent et reflètent la réalité des problèmes rencontrés pour pouvoir offrir une éducation de qualité pour tous. Elles proposent également (à la lumière de l'expérience concrète) des manières et des solutions diverses, faisables et pertinentes par rapport au contexte de résoudre les problèmes et les questions que

pose la transformation des pratiques qui prévalent, afin de progresser sur la voie d'une EPT de qualité, dans un esprit de collaboration entre toutes les parties prenantes concernées.

Dans la mise en œuvre de ce programme de transformation qui garantit « l'amélioration de chaque école et la réussite de chaque élève », le rôle même de l'école est capital. La réussite de cette transformation passe par des solutions conçues en interne et associant tous les intéressés. Les prescriptions émanant d'éléments extérieurs ne peuvent être pertinentes que jusqu'à un certain point, notamment pour veiller à ce que les conditions nécessaires soient réunies – mais ce n'est pas chose facile. Dans le cadre d'une gestion traditionnelle, les autorités éducatives, ainsi que les enseignants et même les membres de la communauté, n'envisagent habituellement l'école que comme un récepteur qui exécute les décisions prises pour le système au sens large. La mise en œuvre systématique d'un programme de transformation de l'école, ayant comme double objectif l'inclusion et l'amélioration de l'apprentissage, nécessite de développer les capacités d'autogestion des parties prenantes locales et de changer radicalement cette vision fataliste des choses qui accepte les limites et les prescriptions émanant d'éléments extérieurs. Mais comment faire pour instaurer un tel changement ? C'est là un défi majeur, car cette nouvelle approche de la gestion de l'école suppose de toutes les parties prenantes qu'elles changent d'attitude et qu'elles acquièrent de nouvelles compétences. Les programmes traditionnels de formation en cours d'emploi des directeurs d'école et des enseignants sont-ils adaptés pour relever ce défi ? Ces questions sont d'une grande importance et des réponses doivent y être apportées. En réalité, le programme de transformation de l'école introduit un nouveau groupe d'acteurs dans le processus de renforcement des capacités d'autogestion des écoles, à savoir les membres de la communauté. On pense souvent que les membres de la communauté ne sont en général pas préparés (analphabètes, incompetents et même peu disposés) à assumer la tâche de gestion du développement de l'école. Leur attribuer cette responsabilité sans leur donner les moyens d'acquérir les compétences nécessaires risque, sans aucun doute, d'avoir un effet encore plus nuisible sur l'école au lieu d'en améliorer l'efficacité et la qualité. Ce problème n'est pas facile à résoudre. Sans vouloir nier la nécessité de renforcer la prise de conscience et les compétences des autorités scolaires et des membres de la communauté, il est difficile de justifier une stratégie qui irait à l'encontre d'une responsabilisation des parties prenantes locales, appartenant ou non au milieu scolaire, à l'égard des tâches de développement de l'école, et ce, à cause d'un manque de capacités. Une telle stratégie serait, par essence, contraire au fondement même d'une éducation pour tous, inclusive et de qualité. Les efforts engagés en faveur d'un mode de gestion participatif et consultatif de l'école, associant les parents et les autres parties prenantes, doivent être poursuivis si l'on veut que l'objectif de l'école inclusive et de l'amélioration des niveaux d'apprentissage soit le résultat de l'éducation.

6. Liste des études de cas examinées

1. Étude des politiques, programmes et législations en Angola.
2. Réforme des examens au Bangladesh.
3. Éducation des enfants migrants en Chine.
4. Amélioration de l'apprentissage dans la région anglophone des Caraïbes : l'exemple de trois programmes éducatifs.
5. Éducation inclusive comme moyen d'amélioration l'apprentissage pour tous : deux études de cas réalisées au Chili.
6. Meilleures pratiques destinées à améliorer la qualité de l'apprentissage : études de cas réalisées en Egypte.
7. Saving through School – Collegium Educationis Revaliae et St. Michael's Society : étude de cas portant sur l'éducation inclusive (Estonie).
8. Étude de cas portant sur l'amélioration des acquis scolaires dans une école française implantée dans un contexte social difficile.
9. Étude de cas portant sur l'éducation inclusive en Gambie : analyse de l'éducation inclusive dans une école élémentaire de Old Yundum.
10. Améliorer les niveaux d'apprentissage grâce à la transformation de processus à l'échelon de l'école : étude de quelques expériences menées en Inde.
11. Rapport de recherche relatif à la Côte d'Ivoire.
12. Étude d'évaluation : l'impact des centres de connaissances sur l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement en rapport avec l'économie du savoir (Jordanie).
13. Facteurs et conditions de l'amélioration de l'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire : rapport de recherche relatif au Maroc.
14. Étude de cas portant sur l'éducation inclusive et l'amélioration de l'apprentissage dans le Sultanat d'Oman.
15. Apprendre à lire et à écrire en s'appuyant sur les savoirs andins : l'exemple de l'école de Paropata au Pérou.
16. Éducation inclusive : Théorie et pratique vues par des éducateurs en Tanzanie.



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

TOWARDS INCLUSIVE SCHOOLS AND ENHANCED LEARNING

A SYNTHESIS OF CASE STUDY FINDINGS
FROM DIFFERENT COUNTRIES



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

TOWARDS INCLUSIVE SCHOOLS AND ENHANCED LEARNING

**A SYNTHESIS OF CASE STUDY FINDINGS
FROM DIFFERENT COUNTRIES**

R. Govinda

**National University of Educational
Planning and Administration**

India

Paris, 2009

The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

The authors are responsible for the choice and the presentation of the facts contained in their case studies, which are unedited. They are also responsible for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Contents

1.	Introduction	7
2.	Inclusive schools and enhanced learning: cornerstones of quality EFA	9
3.	Overview of case studies	12
	Institutional case studies	13
	Case studies of programmes and projects	15
	Case study of system-level innovations	17
4.	Collating findings: deriving lessons on which to reflect	18
	Enhancing quality and making the system more inclusive	19
	Promoting inclusive policies and programmes	20
	Making schools inclusive	21
	Addressing factors contributing to exclusion	23
	Factors promoting or hindering learning in schools	25
	Tests and examinations have a critical role to play – but look beyond marks	27
	Scholastic learning and the emotional life of children cannot be separated	29
	Home–school partnership to ensure inclusive practices and enhanced levels of learning	31
	Creating a productive learning environment in the classroom and the school	34
	The teacher is the central actor	37
	Actions have to be school specific	41
5.	Conclusion	42
6.	List of case studies reviewed	44

Preface

This publication is based on an analysis of sixteen case studies from as many countries drawn from different parts of the world. The publication attempts to synthesize the lessons emerging from the case studies. Considering that the case studies have been conducted in very diverse contexts, and refer to innovative efforts in different systemic conditions, no attempt is made to draw generalizations. Rather, the purpose of the synthesis is to collate critical messages derived from various experiences for making schools more accessible and inclusive. It also considers the participation in schooling and learning as to be more meaningful to children since it is contributing to their overall development in general, and to cognitive development in particular.


The research case studies, conducted over the last academic year (2007–2008), are intended to give indications and propose reflections for guidance on programme development and implementation. They should help identify good practices, particularly in countries/regions where schools function in resource-constrained environments, and they should carry out comprehensive studies based on such practices.

A particular focus is given to the theme of inclusive schools and enhanced learning – a concept that looks beyond mere enrolment and attendance to ensuring that every individual is enabled to acquire basic competencies and life skills in the short term, and become a lifelong learner over the long term.

This publication also responds to the need expressed in international forums – in order to set up a framework for knowledge translation in education from research to practice within a comprehensive manner. It is suggested that this framework has to include various aspects, such as policy-making, curriculum formulation, teacher training, assessment and testing; it is also necessary to learn continuously from research studies focusing on preconditions and contextual factors that improve the learning environment, in order to achieve the above mentioned.

This paper – a synthesis of sixteen case studies – will be discussed during the second experts' meeting to be held in UNESCO, Paris (7-9 December 2009), at which participants will analyse factors that contributed to the learning, and will discuss policies and strategies to enhance quality learning and inclusion in basic education.

“Quality must be seen in light of how societies define the purpose of education. In most, two principal objectives are at stake: the first is to ensure the cognitive development of learners. The second emphasizes the role of education in nurturing the crea-



tive and emotional growth of learners and in helping them to acquire values and attitudes for responsible citizenship. Finally, quality must pass the test of equity: an education system characterized by discrimination against any particular group is not fulfilling its mission”.

Education for All: The Quality Imperative
EFA Global Monitoring Report 2005,
UNESCO, Paris, 2004

1. Introduction

The World Declaration on Education for All, adopted at the Jomtien Conference in 1990, recognized that a huge proportion of children and young persons continued to be outside the purview of education. The world had nearly a billion illiterate persons; around one-sixth of school-age children were not enrolled at school. The number was staggering. Recognizing the enormity of the task involved, the World Declaration set out to rectify this anomaly by focusing on getting all children enrolled in schools. Provision of basic education was seen as the means of meeting the 'basic learning needs' of all. Correspondingly, basic education came to be viewed as a basic right of every individual. In fact, this was a reiteration of the commitment made in the Human Rights Framework, which specifies education as a basic human right. This was further reinforced in more concrete terms in the Convention on the Rights of the Child, 1989 (Article 29), which further specified the purpose of education as 'the development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential'. In fact, the value of creating an inclusive system of basic education for overall human progress and development has continued to be highlighted in all subsequent international policy documents. For instance, the Salamanca Declaration in 1994 stated that one of the greatest problems facing the world was that a growing number of persons remained excluded from meaningful participation in the economic, social, political and cultural life of their communities due to non-inclusive education systems. Such a society is neither efficient nor safe.¹ Further, UNESCO and the UN Committee on Economic, Social, and Cultural Rights (1999) identified education as 'the primary vehicle by which economically and socially marginalized adults and children can lift themselves out of poverty and obtain means to participate fully in their communities.'² The perspective was reinforced by the inclusion of education and gender equality goals as part of the development agenda for the new millennium under the 'Millennium Development Goals' framework.

With this new 'rights' perspective in place, along with the recognition of the critical role of education in overall development efforts, all countries are geared up by designing new strategies to make school education more accessible to all, and to bring more and more children into schools. New aid agendas were also drawn up by multilateral and bilateral development agencies. The strategies indeed began to yield results as the 1990s witnessed a huge enrolment increase in almost all countries. The number of people without access to basic education began to fall. Yet the subsequent conference at Dakar, a decade later, opened with a sober note that the task was far from over. Two major points emerged from the national and international reviews carried out in preparation to the Dakar Conference. First, intra country disparities have remained quite

.....

1 UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO, 1994.

2 UNESCO and the UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights, *Right to Education: Scope and Implementation*, Paris, UNESCO, 1999.

glaring. Even while the average figures at national level showed improvement, specific regions and groups of population remain excluded from the benefit of basic education provisions. Girls, in particular, have continued to face serious barriers in accessing basic education. Second, the situation (with respect to those who manage to enrol in schools) also called for closer examination. A large number of children who begin their schooling fail to complete even the primary cycle of schooling. Quality of schooling has remained a serious issue; countries that have remained busy in building an infrastructure to accommodate new enrolment appeared to have given little attention to the issues of learning achievement. It is in this context that the Dakar Declaration Framework for Action 2000 specifically called for emphasizing the need for building an inclusive system of schooling that effectively bring the disadvantaged and traditionally excluded groups of children into the folds of schooling. The framework also explicitly called for focusing attention on enhancing learning by improving the quality of provisions and processes made available at all levels of education.

Progress during the post-Dakar period is being carefully assessed by the annual EFA Global Monitoring Reports. Focus on funding poorer countries (particularly in sub-Saharan Africa) has intensified with new strategies, such as the Fast Track Initiative. One can observe that there is progress across the board. Enrolments are surging everywhere. The number of children without access to basic education, and those remaining that have never enrolled in primary schools, have begun to decrease. The number of countries identified as at serious risk of not achieving the EFA targets is gradually decreasing. With this positive trend in enrolment, attention is shifting to what happens to children who are enrolled in schools. Do they complete the full cycle of basic education? Who are those who complete basic education and benefit from their participation in schooling? Have children from the marginalized groups in different countries been able to benefit equally from schooling?

International and regional assessments, and a growing number of national assessments conducted since 1999, show that poor learning outcomes in language, mathematics and other subjects still characterize many countries worldwide. More than 60 percent of countries allocate fewer than 800 yearly hours of instruction in grades 1–6, even though recent research confirms positive correlations between instructional time and learning outcomes. Many developing countries, especially in sub-Saharan Africa, have crowded classrooms, poor school infrastructure and inadequate learning environments. Acute shortage of teachers is common, especially in sub-Saharan Africa, and South and West Asia, and even greater shortages of trained teachers in some countries restrict quality teaching and learning. Recent research confirms the developmental benefits of expanding education systems, but points to a need for complementary policies to offset inequality and improve learning.³ The quality of education throughout the world is increasingly perceived as the pervasive issue. Systematic assessments of learning outcomes,

.....
³ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will We Make It?* Paris, UNESCO, 2007, p. 183.

which have become more frequent in recent years, show problematically low and/or unequal levels of learning in most countries. Although the proportion of an age cohort entering the first grade of primary education is high, or has increased in most developing countries, many children do not complete the primary cycle and even fewer master basic literacy and numeracy skills.⁴

2. Inclusive schools and enhanced learning: cornerstones of quality EFA

There is increased recognition that equity in education and quality of education cannot be treated in two different compartments. There is not much value in increasing enrolment of children if it leaves out the most marginalized. It is equally important that the quality of education offered in schools is raised to acceptable standards. Thus, providing quality education for all requires, on the one hand, making education inclusive by bringing the children of marginalized groups into the folds of schooling and enhancing the quality of schooling offered – with particular focus on improving learning outcomes, on the other. Translated into operational terms: (a) Promoting inclusive schooling; and (b) Ensuring enhanced learning levels have become the cornerstones of achieving the goals of quality Education for All. That inclusive schooling and enhanced learning levels should not be seen in isolation is emphatically brought out by the Global Monitoring Report (GMR) on Mid-Term Assessment of EFA:

The evidence suggests that the issue of quality in education is gaining the attention of many stakeholders worldwide: national governments, international partners, school authorities and parents. Discussions, reports and assessments of education quality have proliferated in recent years. Despite this growing interest, the accumulated evidence points to the prevalence of weak pupil performance, widespread learning disparities, insufficient instructional time and high dropout rates in many countries, both developed and developing. Disparities in learning outcomes, while having narrowed between girls and boys in many contexts, remain significant among other groups, to the disadvantage of poor, rural, urban slum, marginalized indigenous and minority pupils.⁵

Concern about inclusion has evolved from a struggle on behalf of children ‘having special needs’ into one that challenges all exclusionary policies and practices in education as they relate to curriculum, culture and local centres of learning. Instead of focusing on preparing children to fit

4 Ibid., p.13.

5 Ibid., p. 183.

into existing schools, the new emphasis focuses on preparing schools so that they can deliberately reach out to all children. It also recognizes that gains in access have not always been accompanied by increases in quality.⁶ It is premised on the principle that inclusive schooling would aspire to eliminate social exclusion that is a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability; it is based on the conviction that education is a basic human right and forms the foundation of a more just society. It is in this context that building 'inclusive schools' becomes a cornerstone of EFA where inclusion means encompassing: (a) the marginalized and disadvantaged, whether they be poor, rural and urban slum residents, ethnic and linguistic minorities, or the disabled; (b) all age groups, from early childhood (ECCE) to adults (especially literacy); and (c) girls and women.⁷

The inclusion-exclusion phenomenon with respect to basic schooling is more complex than simply bringing all children to school. It is necessary to recognize that children who fail to benefit from formal school education do not constitute a monolithic group. For some of these children, school is genuinely outside their reach in physical terms. Others fail to attend school, even if it is available in the neighbourhood, due to social and economic reasons. Some attend school, but never physically participate in the education process. Yet, others leave school without completing even the lower primary cycle of five years. There are some who are officially on the school rolls but precariously placed; they remain largely absent and are unable to benefit from the schooling process. There are also those who complete the schooling in physical terms, but hardly benefit in terms of acquiring cognitive capabilities. It is obvious that one cannot place all these children in a single basket as failing to benefit from school. Rather, one may wonder whether it is children who are failing to benefit, or is it indeed the school system that is failing to teach education to the children? Without sounding polemical, one could say that there is more to school participation than merely counting who is in or out of school.⁸ While excluded children, who physically remain outside the folds of schooling, are visible and counted, those who attend the schools (but remain virtually excluded as they do not acquire even basic learning competencies) remain silent and invisible. Indeed, this number is not small; rather, the number of such children as indicated by several achievement surveys is larger than the number of those physically excluded. In fact, such children face double exclusion. Without acquiring basic learning competencies, they are unable to move up in the school ladder and are compelled to abandon their aspirations for higher levels of formal education; at the same time, having attended formal schools, many families and communities would consider them misfit to perform traditional occupational tasks often involving manual work. It is this perspective that makes 'enhancing learning' in schools the second 'cornerstone' of achieving EFA goals.

6 UNESCO, *World Education Forum Final Report: Part II. Improving the Quality and Equity of Education for All*, Paris, UNESCO, 2000, p. 18.

7 UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will We Make It?* Paris, UNESCO, 2007.

8 R. Govinda and M. Badhyopadhyay, *Access to Elementary Education in India: Country Analytical Review*, CREATE Project, NUEPA, New Delhi, 2008. See also Keith Lewin, *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda, for an elaboration of the conceptual model on 'zones of exclusion'.*

Enhancing learning is often equated with increasing examination performance. This in turn, has led to oversimplification of the task involved as limited to measuring achievement through large-scale testing. It is important to recognize that the enhancement agenda is not simply about getting children to perform better in examinations: it is about getting them to feel better – more motivated, more confident, happier – and about the idea that feeling good in these ways leads to success at school, and in life generally.⁹ Pursuing the enhancement agenda would, no doubt, involve measuring learning levels. However, that is only part of the means and not an end in itself. Transforming the personality of the child in a holistic manner would entail attending not only to cognitive but also social and emotional aspects of their growth process. Schools have to identify the social and emotional aspects of learning as a key focus for their work with the children. It is necessary to recognize that the factors holding back learning in their setting include children's difficulties in understanding and managing their feelings, working co-operatively in groups, motivating themselves and demonstrating resilience in the face of setbacks.¹⁰

Effective practices in inclusion, as well as in implementing an agenda of learning enhancement, cannot therefore be examined in isolation. At the centre of both of these is the requirement that schools perform better by imbibing a culture of inclusion, and pursuing 'children's learning' as a matter of right for every child – not just a desirable by-product of schooling. The core of such an effort includes how teachers understand the nature of knowledge and the student's role in learning, and how these ideas about knowledge and learning are manifested in teaching and class work. The 'core' also includes structural arrangements of schools, such as the physical layout of classrooms, student grouping practices, teachers' responsibilities for groups of students, and relations among teachers in their work with students, as well as processes for assessing student learning and communicating it to students, teachers, parents, administrators, and other interested parties. One lesson we have learned from the past decade of systemic school improvement efforts is that student diversity in the classroom is not a liability but an asset in any attempt to enhance overall learning levels. Clearly, there are some beliefs and practices that support the inclusion of more student diversity and others that do not.¹¹ This is very clearly spelt out in the Salamanca Statement, adopted at the 1994 World Conference on Special Needs Education in Salamanca:

Regular schools with this inclusive orientation are the more effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.¹²

9 Ruth Cigman, 'Enhancing Children', *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 3–4, 2008.

10 United Kingdom, Department for Education and Skills, *Excellence and Learning: Social and Emotional Aspects of Learning*, 2005. Available at: <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/banda/seal/>

11 Dianne L. Ferguson, 'International Trends in Inclusive Education: the Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone', *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 2, 2008, pp. 109-120.

12 UNESCO, *The Salamanca Statement ...*, op. cit., p. 2.

In other words, making schools and school systems more inclusive involves: (a) the process of increasing the participation of students in, and reducing their exclusion from, the curricula, cultures and communities of local schools; (b) restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in their locality; and (c) the presence, participation and achievement of all students vulnerable to exclusionary pressures, not only those with impairments or those who are categorized as 'having special educational needs'.¹³ It is in this perspective that the 2005 Global Monitoring Report, *Education for All: The Quality Imperative*, has highlighted the fact that many developing countries face a double challenge of increasing enrolment while improving the functioning of schools. The report advocated policies designed to: (a) produce steady investment in the teaching profession (in terms of numbers and training); (b) guarantee 850 to 1,000 hours of learning per year for all primary pupils; (c) improve acquisition of reading skills; (d) renew pedagogy, emphasizing structured teaching, i.e. a combination of direct instruction, guided practice and independent learning in a child-friendly environment; (e) increase the availability of textbooks and other learning materials and of facilities (clean water, sanitation, access for disabled students); and (f) promote autonomous leadership at the school level.

Looking across, one would find a variety of practices (both at the systemic level and school level) that tend to support a transformative agenda that makes school inclusive, and at the same time contributing to increased levels of learning among children. It is with the objective of identifying and documenting such practices that UNESCO supported the conduct of a number of case studies in different countries that focus on practices related to inclusion and enhanced learning in schools. The present publication attempts to give an overview of the case studies and identify broad lessons that could help transform schools into more inclusive and effective schools.

3. Overview of case studies

Policy documents and large-scale studies provide us with broad generalizations or principles delineating interaction among factors that influence or determine the nature of school systems that are more inclusive and are more effective in producing higher levels of learning achievement among children. These principles, no doubt, act as guideposts for designing different aspects of school systems and improving their quality. Case studies, in contrast, look for experiences that attempt to adopt or adapt these principles in an effective manner to produce schools and

.....
¹³ Mel Ainscow and Susie Miles, 'Making Education for All Inclusive: Where Next?' *Prospects*, Vol. 38, 2008, p. 15-34.

classrooms that are inclusive and those contributing to enhancement of learning among children. These experiences cannot necessarily be generalized, but are invaluable in shaping the practice of education. Case studies are concerned with devising specific processes in a contextualized manner and finding optimum ways in which aims of inclusion and enhanced learning could be met. They focus on finding alternative forms of delivery, curriculum design, pedagogy, incentives, etc., that work best *within each country, each locality or even each school*. Such efforts would allow for constructing unique solutions to endemic problems. The emphasis would be on the local context and culture, within which those with local knowledge can construct their aims rather than rely upon common yardsticks implemented from a global perspective.¹⁴ From this perspective, knowledge derived from case studies will have to be understood and interpreted in a contextualized manner. This is precisely what the present chapter attempts to do.

As mentioned earlier, the case studies under consideration in this publication are from sixteen countries/regions that are very diverse, even though the subjects of investigation are common, focusing on either inclusion practices or efforts to enhance learning achievement, or both. Keeping this in view, and in order to facilitate a better understanding of the synthesized lessons derived from the case studies, a brief overview of the case study or case studies of various countries is given in this chapter. As one can see, many of the case studies focus on programmes and processes pursued in specific institutions as exemplars of good practice; others analyse specific programmes or projects dealing with the subject of inclusion or learning improvement; and a few others highlight system-level initiatives that intend to strengthen inclusion practices or practices that enhance student learning in schools.

Institutional case studies

There has been a vigorous advocacy for educating all children in the same schools, irrespective of their physically or mentally challenged conditions, under the rubric of 'Integrated Education of the Disabled'. Is there no place for special schools at all? Some argue that such segregated special schools are relevant only in the case of children with severe disabilities. However, most countries continue to have special schools. The two school case studies presented from Angola belong to this category, while the third one is a case of an integrated school. The three schools were studied with a view to identifying strengths and weaknesses of the institutions and recommending concrete measures to improve their performance. Two of the selected institutions were special centres dealing with children with special needs, while one was an integrated school whereby two-thirds of the children have special needs. Another institution studied is a large complex called the 'Education Complex for Special Education of Luanda', with thirty-six classrooms and fifty-six mixed classes covering learners in the age range of 3 to 35 years. The education complex deals

.....
¹⁴ Harvey Goldstein, 'Education for All: The Globalization of Learning Targets', *Comparative Education*, Vol. 40, No. 1, February 2004.

with a variety of special needs including hearing impairment, mental and language problems. Grade levels covered include pre-primary and primary education up to secondary education, catering for a total of 1,062 learners.

Chile presents practices of inclusion in two school case studies – one at a school in an urban marginal context in Santiago, and another at a school in a rural-indigenous context in Toconao, near San Pedro de Atacama. The studies are conducted on the hypothesis that schools with inclusive practices improve their students' learning. It is in order to demonstrate this point that two schools were selected, which, despite being located in unfavourable contexts, develop inclusive practices and obtain good academic results. The study has developed and used the 'Index for Inclusion' in order to describe the inclusive practices adopted in these schools.

There are three institutional case studies from **Egypt**. The case studies especially focus on the innovative efforts of selected teachers to enhance learning levels. The case study selected at the kindergarten level is a private language school. At the preparatory level, the case study is from a school where the history teacher was able to change the traditional method of teaching into a project-based activity. Another case study tells the story of a home economics teacher, who was studying for her Ph.D. at the university. She could successfully apply what she was learning in new trends in curriculum and methods of teaching to help her students at the preparatory school level.

Estonia presents an analytical study of three schools to illustrate effective practices in inclusive education. The chosen case studies illustrate effective practice through cases of individual children, and how they have benefited from the pedagogic practices adopted in the schools. One of the case studies also focuses on the nature of a support system for teaching blind children.

The case study from **France** presents a detailed account of pedagogic and organizational practices adopted for improving educational attainment in a school located in difficult social surroundings. This has been illustrated through the application of the Freinet teaching method at the 'Concorde' school in Mons-en-Baroeul (Département du Nord). This case study of innovative school functioning is premised on the 'rejection of social inevitability', as the experiment is being carried out in disadvantaged suburbs of Lille – burdened for many years by a whole range of economic and social problems. The educational approach and the teachers involved remain committed to the idea that learning by students should be non-compartmentalized, and that the development learning programmes should exploit the possibilities of group participation and collaborative learning.

The report from **Morocco** presents a study of eight schools – four primary and four secondary. Both urban and rural schools were included, as well as privately and publicly managed schools. The objective of the study was to explore the hypothesis that certain factors in and outside the

school tend to promote and improve learning and excellence in schools. Specifically it focuses on three questions: What are the most important requirements for the enhancement of learning within and outside the school? Which requirements have the greatest impact upon learning enhancement? Which implementation measures and procedures are effective in overcoming difficulties and barriers to enhancing learning within and outside the school?

The **Oman** study dealt with two basic schools implementing the 'Child Centred Education Project'. Both schools were mixed-gender schools with female staff covering the basic school cycle. The project aimed to enhance broader aims of basic education, apart from emphasizing improved learning levels. It was especially concerned with student personality aspects and equipping students with life skills: necessary for improving their quality of life, and developing communication and self-learning competencies and other related skills.

The case study from **Peru** is about the systematization of a bilingual intercultural education experience, 'Learning to Read and Write in Andean Knowledge', developed in a school in Paropata, Canchas province. The study describes how the school has incorporated Andean knowledge in curricular programming and in the classroom, producing changes and improvements in the processes of learning reading and writing in primary school students. The educational innovation is based on the opening of the school to the community converting Andean cultural knowledge into an occasion for learning. Essentially, this meant effective contextualization of teaching-learning, facilitating the children to learn from what they know, and what they wish for; that is, learning from their particular perspective of life and the world.

Case studies of programmes and projects

The case study from the **Caribbean region**, entitled 'Enhanced Learning in the English Speaking Caribbean', deals with three selected project implementation experiences. The three selected experiences are: (a) the 'Expanding Educational Horizons' programme, which aimed to improve reading and mathematics learning levels, developed in seventy-one schools in Jamaica and involving six NGOs, which was being implemented by the Ministry of Education with support from USAID; (b) the 'Servol Hi Tech Centres' programme that focused on imparting digital literacy to secondary school students (the programme was developed at national level in Trinidad and Tobago and funded by the Inter-American Development Bank); and (c) the 'Caribbean Centre of Excellence for Teacher Training (CCETT)' programme focused on capacity-building of primary education teachers in eight Caribbean countries (Belize, Dominica, Grenada, Guyana, St. Lucia, St. Vincent and the Grenadines, Trinidad and Tobago). The programme is designed to improve the standards of literacy and numeracy in primary schools and students of non-governmental organizations through innovative teaching-learning strategies for literacy and numeracy, including the use of technology as a tool to deliver curriculum content. The programme is also

data-driven as teachers in the project schools are trained and encouraged to use the Jamaica School Administrative Systems (JSAS) software to input data on their students, to monitor and to evaluate their students' performance.

The aim of the study from the **Gambia** was to examine the strategies used at the study site to promote inclusion. The study mainly focused on the general preparedness of teachers and the school for inclusion. The case study was located in a rapidly growing population where students come from divergent family backgrounds, the majority of whom live on less than a dollar a day, and may be very vulnerable to marginalization and exclusion due mainly to large class size, inappropriate teaching strategies and inadequate resources. The study contends that many students are in school and yet they may be excluded from meaningful participation in their own learning due to poor teaching practices, poor school management, lack of adequate and appropriate teaching and learning resources, or inability by their parents to provide financial and material resources to enhance their learning. This category of students in school and yet excluded are referred to as the 'faces of the unreachable'. The study focused on this category of learners.

The **India** case study consists of three distinct attempts in three different states of the country to enhance learning in schools by transforming school functioning – both on managerial and pedagogic aspects. Each of the efforts encompasses a large number of schools and differs significantly in the strategy. The Delhi effort is a system-wide effort essentially initiated by the state government; the effort in Karnataka is a partnership between the state government and a non-government organization; the third case is that of local participatory leadership for change, with active involvement of the community and school authorities, and led by a professional from the local teacher training institution.

The **Côte d'Ivoire** case study is on the project for implementation of inclusive education. The project, entitled 'Projet Ecoles Intégrées' (Integrated Schools Project), focuses on promoting inclusive teaching practices in a bilingual and multi-cultural context mother tongue. The project, which is at the pilot stage, explores four basic hypotheses, namely: (a) teaching in mother tongues is conducive to learning and encourages children to stay in school; (b) pupils are motivated to learn when teachers have an understanding and appreciation of their culture; (c) the literacy of parents (in French or mother tongues) encourages them to send their children to school, promotes academic success, and increases their involvement in school matters; and (d) learning in mother tongues unites children, parents and the community with regard to cultural aspects of the groups in question.

The case study from the **United Republic of Tanzania** attempts to investigate selected local interventions used to enhancing learning in the Singida region. Educational actors' perception on inclusive education is investigated before looking into practical elements of the concept at school and classroom levels. This is significant since the Singida region in the United Republic of

Tanzania has a mixture of nomadic pastoralists and diverse ethnic minorities whose education attainment levels, for historical reasons, have remained relatively low. A survey was conducted in three districts namely Iramba, Manyoni and Singida Rural.

Case study of system-level innovations

Some country reports reviewed in this publication deal with macro-level innovations that have the objective of transforming the system characteristics to facilitate enhanced levels of learning and making the education system more equitable and inclusive.

The short paper from **Bangladesh** deals with a recent policy initiative in the country to use the Primary Education Completion Examination as a tool for monitoring quality of teaching and learning in schools. The paper from China elaborates on recent measures taken for making the system more inclusive by reaching basic education facilities to children of traditionally migrant families. Both these innovations from Bangladesh and China, though very generic in nature, have enormous significance as the problems addressed are common to many countries in the region.

Two case studies from **Egypt** deal with national innovations in education, namely the 'Community Schools Initiative', which started early in 1992, in three governorates where girls were deprived from going to school. Non-participation of girls has traditionally been attributed to several factors: (a) there were no schools near by; (b) families were against having male teachers to teach their daughters; (c) they preferred to keep their daughters at home to help with household chores; or (d) usually they were married at a very early age. The case studies highlight how these factors have been overcome, and how the strategies adopted have contributed to enhanced learning levels.

The case study from **Jordan** deals specifically with assessing the 'The Effect of Knowledge Centres (KC) in Enhancing Learning and Teaching with Reference to Knowledge Economy'. The main objective of the educational reform process was to promote student-centred learning, self-learning and lifelong learning. To achieve this goal, curricula content, teaching methods and assessment of students have been developed. Curricula were designed to encourage students to be active and independent learners, where both textbooks and teachers are only resources of learning. The teacher has become a guide, a facilitator and a supporter. Students use a variety of learning resources in addition to the use of information technology, which leads to a balance between skill, knowledge and values. The population of the study consisted of students in nine public schools in five different locations that have KC, along with teachers and subject supervisors of Arabic, English, science and mathematics, and KC coordinators.

4. Collating findings: deriving lessons on which to reflect

Achieving the goals of Education for All (EFA) is largely dependent on two interrelated objectives highlighted in the Dakar Declaration. First, school systems have to become more inclusive. All countries have indeed brought more children into school and the world is progressing well on the road to achieving near universal enrolment of children in schools. Yet the task of making schools truly inclusive is not complete. Children for whom schooling still remains elusive are the most marginalized and disadvantaged. Overcoming this barrier is critical for reaching the unreached – whose number is not small, rather quite large in most developing countries. Second, the Dakar Declaration emphasizes not only on bringing all children into the folds of education, but also on ensuring that they receive quality education. The central requirement of this dimension is to significantly enhance learning levels of all children. Thus the perspective is to view quality and equity in a common framework. Starting from early childhood and extending throughout life, learners will require access to high-quality educational opportunities that are responsive to their needs, equitable and gender-sensitive. These opportunities must neither be exclusionary nor discriminatory. Since the pace, style, language and circumstances of learning will never be uniform for all; there should be room for diverse approaches to pursue schooling in a contextualized fashion.

This perspective becomes articulated in the context of several important observations emerging from empirical assessments of the situation across the world. The first observation is that while there has been a steady progress in bringing all children to school, the task is far from complete; in fact, the groups that continue to remain outside the education framework are those belonging to socially and economically marginalized categories. Thus, one of the most fundamental priorities is to devise policies and programme that ensure that children from marginalized categories are enrolled in schools and complete the primary school cycle. A second observation commonly made in many countries is that the schools have to transform themselves into more inclusive institutions that welcome and promote participation of children – without any discrimination in terms of their background and personal conditions. In other words, the physical infrastructure, as well as the contents and processes that constitute schools, have to be more inclusive to ensure that children belonging to marginalized groups and with special needs are fully integrated into the education system, and benefit equally from the programmes offered. The third observation is that school systems in many countries fail to perform the core task that they are supposed to do, namely, that children learn and acquire basic competencies as envisaged in the curriculum. The issue of quality of learning outcomes is an issue highlighted by the Jomtien Declaration as much as in the Dakar Declaration. However, national and international learner assessment projects have brought the issue into sharper focus, demanding more effective strategies to improve the quality of learning

taking place in schools. In fact, from the right perspective, it is argued that 'learning', not merely 'school participation', should be considered as the basic right of every child. The relevant clauses in the CRC or the goal related to education in MDGs should be appropriately reinterpreted. Further, a citizenry with enhanced levels of learning, even with an extension of the basic cycle of education, is being viewed in many countries as an imperative prerequisite to achieving overall growth and development in the emerging knowledge-centred world. What would make these observations not mere rhetoric but also of direct practical value in transforming schools and school systems? Even while there are no direct and generalized answers to this question, empirical experiences reviewed through case studies in the publication demonstrate that it is possible to bring about significant improvement in the situation, even if we cannot completely resolve all the problems. This chapter attempts to collate ideas and messages that emerge from an analysis of various case studies.

Enhancing quality and making the system more inclusive

This has to be addressed at two levels – one at the macro-systemic level and the other at the educational institution level, or more specifically at school level. Thus, one set of efforts would focus on remedial measures/schemes and programmes that promote participation of the traditionally marginalized groups – the measures that remove the barriers – targeted at specific social or linguistic groups, groups with special needs and so on. It has to be recognized that exclusion from education is not a short-term phenomenon linked to the way the school system is organized. Rather, the current state of inequality in the system, which tends to exclude certain categories of persons, is a historical legacy inherited by many societies in the developing world. Reforming such a situation is a major task requiring sustained efforts on all fronts. For instance, the change required is not merely confined to improving infrastructure and other inputs. It depends even more significantly on changing contents and processes of education on the one hand, and of reorienting the mindsets of people involved in organizing and imparting education on the other. Such a transformative agenda of making education inclusive demands the second set of changes that are to be brought into the institutions engaged in imparting education, namely, schools. Historically, schools have been modelled and structured to address relatively homogeneous groups of children through standardized organizational arrangements, contents and processes. Making such classrooms inclusive implies accepting and responding to diversity in classroom processes. This obviously requires large-scale reforms and adaptations in the way schools are organized and managed impacting all aspects of schooling. Most importantly, it demands redefining the roles and responsibilities of teachers, the relationship between students and teachers, and a re-examination of the ways in which classroom transaction is organized.

Promoting inclusive policies and programmes

Having recognized that quality and equity are interlinked, it becomes even more important that EFA initiatives actively promote policies and programmes that make the education system more inclusive. There is no standard procedure to make this happen. Nevertheless, the case studies reviewed here indicate certain important principles to follow. An important message that clearly emerges is the need for a better understanding of inclusion, and adopting a new set of values in assessing and promoting quality of school education – values that hold accommodation, non-discrimination and equal treatment of all children irrespective of their social extraction or specific capabilities. In an inclusive perspective, educational difficulties are not attributed mainly to the individual (his/her competencies, social background, the cultural capital of his/her family), but to the school and the education system. The students' progress does not depend only on students' personal characteristics, but on the type of opportunities and support they are (or are not) given, so that the same student can experience learning and participation difficulties in one school or education programme and not in others. In order to operationalize this perspective, Chile adopted an 'Index of Inclusion' to assess if local school systems and schools follow certain basic principles in organizing and assessing their effectiveness.

The Index conceives inclusion as a series of processes aimed at eliminating or minimizing the barriers that limit the learning and participation of all students. To explore exclusion and inclusion, the Index establishes three interrelated dimensions in the life of schools: culture, policies and practices.

1. The first dimension, creating inclusive cultures, corresponds to the development of a welcoming and collaborative community where inclusive values prevail and are shared by all the members of the community, and are also transmitted to new members in school. The principles stemming from this culture guide decisions and daily activities at school.
2. The second dimension is producing inclusive policies. This involves situating inclusion at the core of school development, establishing the necessary support systems to provide an appropriate response to the needs of all students.
3. Evolving inclusive practices is the third dimension established in the Index. It refers to classroom and extra-curricular activities that promote participation and learning in all students. The practices dimension encompasses the space in which teaching and support systems integrate to orchestrate learning for all [Chile].

Education is, first and foremost, a human right of learning how to live, which implies to equip each child, teenager and youth with means and fundamental notions that enable him or her to

understand the surrounding world and to behave as a responsible individual (Angola). This in turn demands that all stakeholders develop faith in the educability of all children irrespective of their social background or physical characteristics.

The fact that *any child can and wishes to learn* is the basic article of faith of those responsible for the Mons-en-Baroeul experiment. This would appear to be a self-evident proposition, to which most schools and educationalists worldwide formally subscribe but not necessarily follow in practice [France].

When one extends this principle to the school-level practice, it demands a fundamental shift in our understanding of and expectation from schooling. Quality of schooling cannot be considered as reflected solely in the learning achievement levels of children, or the position the school occupies in the league table of external examination results.

As a rule, the best school is not the one with best academic results in national exams but the one where children feel well and safe and where understanding of what is good or bad is linked to what parents as the first teachers have induced. CER is a particularly popular school for its individual approach to children and its aim to identify and shape talents in every child [Estonia].

Making schools inclusive

Inclusive schools and classrooms are by definition diverse in terms of student population, while the traditional age-grade arrangement expects variety only as a matter of exception. This willing accommodation of children with varying abilities and socio-psychological characteristics demands a new perspective in dealing with learners and the teaching-learning process. Successful inclusive schools tend to attend to this factor in a serious fashion.

This area of favouring academic achievement for everyone is precisely one of the school's fortes: a clear objective shared by all the educational participants; a collaborative and coordinated management to support the teachers in their endeavours with the students, concern for finding alternative and extraordinary actions that will favour learning by certain students (such as the sign language classes for all teachers). In this respect, although the institution does not explicitly espouse inclusion, it has discovered that the best way to promote learning is by developing this type of practice, which could be deemed to be *inclusive*. It is due to these practices that the school appears to be a good municipal school [Tocanao, Chile].

It is needless to state that one of the reasons for exclusion from schooling is low achievement levels. In other words, the way schools address the issue of children at the lower end of the learning curve is critical for promoting inclusion. Inclusive schools do not abandon children who exhibit relative disinterest in scholastic activities. This is evident from all the case studies under review.

Schools arranged special lessons for low-achievement students called 'reinforcement lessons' taught by specialized teachers of learning difficulties in order to help them overcome learning difficulties and to ensure that learning deficiencies did not lead to more physiological pressure, that could in return lead to worries and feeling incompetent among other students. This is important as such feelings of deficiency would have a negative impact on the students' desire to learn, leading to absenteeism and eventual dropout from the school. Students with learning difficulties are given special attention according to a well laid-out pedagogic framework; each subject teacher identifies such students and refers them to teachers of learning difficulties who defines the type of difficulties that student has, reasons that might be due to environmental-personal factors. . . . The teacher sets a suitable remedial plan and main skills activities, such as reading, writing and maths in lessons taken from class lessons; then those students are combined with their colleagues in regular class lessons. These lessons perform an important role in transforming some children with learning difficulties into average performance students or high performance ones [Oman].

Students with differential abilities have ceased to be objects of curiosity or testing and are seen as ordinary classmates; other children simply learn how to treat and communicate with these children. For instance the sighted children always give way to the blind in the corridors or on the stairs, even in the midst of merry frolicking. In fact, a thought provoking aspect has arisen in the course of operating the support system: the better and smoother the support system, the closer the contact between the assistant teacher and the student, the less keen are the blind to create and seek social contact with fellow students. While the assistant teacher's institution was still new, the classmates had to offer help more often and that enabled the creation of friendships more easily... The support persons system proved necessary because taking direct action often bears no results; caring, providing personal support and advice are more important. The majority of support activities were undertaken by volunteers, i.e. students, teachers and parents. The underpinning idea was that in an environment that is caring and helps dignity, every person has an opportunity to support someone else and be assured that help was available when in need themselves [Estonia].

Addressing factors contributing to exclusion

The studies under review highlight several critical factors that hinder effective participation of children in basic education. Even though these are illustrations from specific country or school contexts, one finds a similar situation prevailing in many countries. One of the factors is the perceived alienation between the school and the cultural contexts of the children. This is often identified as a factor contributing to apathy and disinterest among children in rural multi-ethnic contexts, eventually leading to their leaving school prematurely. However, with globalization and increased mobility of people from different socio-economic backgrounds, multicultural contexts are equally visible in urban school settings. Goals of inclusion and enhanced learning demands schools and school systems to adapt to these variations among children in their pedagogy as well as organization, instead of expecting children to adopt standardized school practices. This is well illustrated by the effort made in the Concorde School in France.

On the question of cultural exclusion, in the case of the Concorde School there is a genuine effort to *value the children's culture in its own right*, meaning popular culture and its points of reference, which are in fact often hidden and not accepted in the classroom. As Maria Pagoni has written,¹⁵ 'opening up the school to this culture radically transforms the elitist conception of knowledge as the instrument whereby power is exercised by the privileged social classes'. This means that distressed children are not isolated or given special 'treatment', but the aim is rather to cater for them without singling them out in the collective learning process. Results: pupils acting with confidence on the basis of a rule of law grounded in their own co-operative efforts [France].

Development in its wake has brought with it migration of families in search of better economic opportunities. This is true not only in the fast-growing economies of China and India, but is also a common feature among almost all developing countries. As families keep moving perpetually or temporarily, or in several cases periodically, every year in specific seasons in search of jobs and livelihood, education of children becomes a major victim. The traditional arrangement of building schools and appointing teachers for stable population settlements is rendered totally inadequate to meet the needs of such migratory population groups. This indeed has been engaging the minds of educational planners. Though these are too country or local specific and defy any generalized strategies, examples of policies and programmes adopted in selected countries could hold lessons for others to reflect on. China, for instance, has initiated several measures facing a major problem in providing basic education to children of migrant populations.

The issue of migrant children and their education comes as a natural consequence of economic development in China. As is the case in many other countries, the low price

.....

15 Maria Pagoni, 'Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique', in Colloque CERFEE, IUFM de Montpellier, 2006.

of agricultural products and the attraction of economic activities in the cities have led to migration of people to the cities... In 2003, the central government announced a rather comprehensive policy on the schooling of migrant children. It stipulated that 'the hosting cities should be the main provider of schooling for migrant children' and 'public schools should be the main provider of education for migrant children'... Migrant children in cities are but one side of the story. The other major problem is the children 'left behind' by parents who have moved to work in cities... Discussions on the problem of educational deprivation of left-behind children have aroused a whole tide of social campaign in China, and have given rise to the emergence of new social concepts.

Overall, the migrant children, both those who are residential in cities and those left behind in rural areas, have attracted much attention from the government, the legislators, as well as society at large. This is perhaps a very significant sign that compulsory education is no longer seen as a pure matter of schooling. It is a significant move away from the traditional values of education for competition and social mobility, and hence education is given its own meaning [China].

The United Republic of Tanzania also reports the efforts made by the government to reach basic education to deprived groups of a similar kind. But in this case, the groups have not migrated from rural areas to cities as part of the industrialization and economic growth processes. Rather the case is of specific groups that are traditionally nomadic ethnic groups, and the problem their children face in accessing basic education.

The districts with a high population of nomadic Maasai registered poor attendance of teachers and pupils on the first week of school opening, ranging from 24 percent to 64 percent respectively. One of the reasons given was that the nomadic cattle herders are sometimes away in mountain areas (very far away from schools) looking for greener pastures. As a result, children lacked parental support to attend school. In some cases, parents were late in purchasing school uniforms, whereas others use the children as cattle headers – a problem that was currently resolved among the Maasai group. It was agreed between the District Team, in close collaboration with the nomadic people, that temporary cattle-herding camps be introduced. This approach made it possible to locate the nomadic group and their children and enhance communication between the Team and concerned parents on educational issues such as schools' opening days and requirements [The United Republic of Tanzania].

As noted earlier, neither the problem of rural–urban migration nor of traditionally nomadic groups is typical of only China and the United Republic of Tanzania. This is a common feature observable

in many developing countries. For instance, a large population in India migrates to far off places in specific seasons in search of labour and livelihood. Typical cases are that of labour migration to sugar-cane harvesting areas, brick kilns and salt pans. Some state governments have made efforts to deal with the situation, but the problem is of such large magnitude that many children continue to remain excluded from basic education.¹⁶

Many developing countries also face serious issues with respect to the language of teaching in the school and mother tongue. Studies have invariably shown that it is best for children at least at the basic education stage to learn through their mother tongue or the language that is commonly spoken in the community. The issue, of course, remains unsettled as it also has political overtones in many countries. Nevertheless, the case study from Côte d'Ivoire clearly points to the significant value of teaching through the mother tongue, not only for enhancing learning levels, but also in improving the efficiency of the school system by reducing dropout and repetition rates.

The results of our study have shown that learners obtain better results when they understand the teaching language. In other words, the use of mother tongues as teaching languages in the first three years of schooling has a favourable impact on the academic success of pupils. Moreover, by integrating the school into the community and taking account of cultural aspects, pupils are motivated to stay at school and learn well. This dramatically reduces dropout and repetition rates. It also encourages parents to send their children to school. These efforts are accompanied by training of local pedagogical counsellors and primary school inspectors to provide educational mentoring and supervision for teachers; support teaching in mother tongues by providing pupils and teachers with appropriate educational and teaching materials in sufficient quantities; conduct research on meta-language in the teaching of Ivorian national languages; organize in-service training seminars for teachers and educational supervisors; and introduce training modules on teaching in mother tongue in teacher training colleges [Côte d'Ivoire].

Factors promoting or hindering learning in schools

It is well established that a large proportion of children who attend the schools and even complete the full cycle of basic education remain practically illiterate due to several factors within the school, even though normally such failure to learn is attributed to the children. In fact, if our intention is to reach the goal of 'learning for all', it is imperative that the school systems stop blaming children. Rather, schools have to identify factors that hinder effective learning and apply corrective actions. Again most of such actions will have to be locally determined in the school and

.....
16 Smita, *Distress Seasonal Migration and Access to Education*, CREATE India, Pathways to Access Series, NUEPA, New Delhi and University of Sussex, 2008

the surrounding environ. However, the case studies have brought out several significant issues that need consideration in all contexts.

As the study from France highlights, it demands a change of the mindset among all stakeholders; a mindset that has faith in the educability of all children irrespective of their social affiliations or physical characteristics. It is such a faith that marked the success of the school studies in France, which involved a long-term collective commitment to combat the inevitability of school failure. Specifically it was marked by two factors:

1. Teachers at the school do not treat this as a formal proposition, but have taken it seriously. This means in their view *the wish to learn always exists and must be nurtured and that academic success is always possible!*
2. As successful learning by pupils is a non-negotiable goal, any failure on the part of a pupil is unacceptable and entails a collective self-questioning by teachers in the quest for explanations and solutions [France].

While pursuing the goal of 'learning for all' with such a basic commitment is critical, it would also be necessary to identify organizational and pedagogic factors that seem to affect learning levels. In fact, a large amount of literature exists on the issue of improving school effectiveness and enhancing learning. The study from the United Republic of Tanzania highlighted some significant factors in this regard.

Among the core issues was the late start of classes/learning after school vacation, low morale among teachers, perpetual pupil absenteeism, lack of supervision of classroom teaching and learning, lack/ineffective assessment and feedback to pupils, and lack of structures for parent and community participation in their children's education and learning.

It was reported further that the most damaging factor to pupils' poor performance was the little time they spent on learning. In absolute terms, pupils spent almost 50 per cent of the 199 days annually on learning because of various reasons, especially the late start of teaching when schools began new terms, teacher absenteeism, and engagement of pupils in non-learning activities [The United Republic of Tanzania].

In general, research literature, as well as common administrative observations, places the onus on the teacher for most of these problems. The expectation is that teachers follow up on student attendance and active participation in learning processes, not only in the school, but also after school hours and at home. While no one could deny the important role teachers could play in this regard, the United Republic of Tanzania found a novel way of involving other stakeholders in the form of school teams in these tasks.

The close follow-up by school teams was a factor that motivated most pupils to report to school on the first day of the term, a behaviour which reduced absenteeism and created a friendly school atmosphere. Teachers' workload on following up pupils was reduced by the tripartite relationships built between parents, ward coordinators and the school committee. Adoption of the ward/village by-laws on pupils' school attendance is also an important local initiative towards ensuring effective learning, reduced dropouts and improved pupils performance [The United Republic of Tanzania].

Exploring the broad factors that contribute to enhanced quality with equity and inclusion, the study from Angola highlights five requirements that probably hold relevance in many other situations as well.

- a. Capacity-building and training of primary education teachers on inclusive education.
- b. Creation of resource centres at the local level.
- c. Acquisition of didactic materials and specific equipment in specialized areas.
- d. Elimination of architectural barriers in the schools institutions.
- e. Preparation and adaptation of the curricula for the benefit of learners with varying needs [Angola].

Tests and examinations have a critical role to play – but look beyond marks

Tests and examinations form an integral part of schooling. Children face them while learning in the classroom, at the end of the year for deciding on promotion to higher classes and for admission to courses. Each type and occasion of testing and examination has a specific value in assessing and enhancing learning levels, particularly cognitive outcomes effected through the teaching–learning process in schools. Yet, it is also well known that these can become occasions causing severe stress to children. The studies under review have examined this aspect closely. In particular, they reflect on assessment practices adopted in schools that have succeeded in not only better learning among children, but also promoted a stress-free ambience in the schools, and a culture of co-operative learning. For instance, the case examined in Chile points out:

While students are evaluated prior to admission, the evaluation is performed not for the purpose of determining who will be admitted and who will not, nor for classifying students according to their levels of achievement, but rather to facilitate heterogeneous distribution

of the students throughout the various classrooms, fostering diversification [The Colegio Polivalente la Pintana, Chile].

Recognizing the critical role that examinations play, the case study from Bangladesh describes how the Primary Education Completion Examination could be used as a tool for monitoring quality teaching and learning in schools. Specific policy guidelines have been drawn up to streamline the examination; this is making an impact on the processes within the school.

As noted earlier, the teaching-learning process and testing and evaluation of learners have to be seen in an integrated framework. How assessment could help impact learning depends significantly on the way teachers handle the curriculum and teaching in classrooms. The approach adopted by the teachers in the school case from France is quite illustrative of this point:

The teachers at the school do not set aside the national curriculum but rather try to link its content with classroom activities, making adjustments wherever necessary; they believe, however, that they are 'free to go well beyond the curriculum' when the pupils' projects require it; the curriculum and its contents thus conceived are not to be 'followed', but rather mastered ... At the same time as the school has achieved overall results comparable with those of more favoured schools, the teaching methods employed have enabled it to rescue pupils who would otherwise have been excluded from learning [France].

An important message emerging from this is the need to adequately stress the role of school-based evaluation, or what is traditionally called teacher-made tests in monitoring learning process as well as learning outcomes. Teachers and schools that emphasize periodic evaluation in a child-specific and child-friendly manner seem to achieve better results, as the cases from Estonia and Egypt highlight.

Kadri Mäll, Maarika's class teacher at the time says that 'technical equipment isn't that vital', most importantly you should seek to understand how to assess, treat or tie the child with the rest of the class [Estonia].

Teachers' approach to assessment: The daily programme of the school enables the facilitators to know their students; their social background, their abilities, intelligences, personality traits, competencies, styles of learning. They have the opportunity to observe the children and evaluate their behaviour. This model has built within it the use of a child's portfolio [Egypt].

If the transforming of the approach to assessment by teachers in their regular teaching work is so important, why does that not happen? Several studies have focused on the challenges that teachers encounter when they are in the process of implementing new and different assessment practices. Using a long-term case study approach, Lock and Munby¹⁷ investigated the factors that affect the implementation of a new assessment programme. The study focused on how the beliefs and practices of teachers influence the integrating into practice different forms of assessment, such as portfolios and student conferencing. The results point to four sets of factors: (a) beliefs about teaching and learning – evidence indicates that a teacher's beliefs impact classroom practice; (b) understanding new assessment practices – the study showed that an understanding of student-centred assessment methods is critical for any change in classroom practice; (c) contextual influences – the school environment could limit changes in classroom practice; and (d) involvement in research programmes – collaborative research contributes to greater understanding of assessment practices and also helps bridge the gap between educational research and teacher practice. The study also revealed that professional development has little effect if participating teachers are hindered by the context of the teaching environment and by beliefs about teaching and learning.¹⁸

Scholastic learning and the emotional life of children cannot be separated

This is a clear message that emerges out of analysing all the case studies reviewed here. The issue under consideration is not new. Traditionally, teaching and testing in schools tend to focus mainly if not solely on cognitive outcomes, even though the rhetoric of the all-round development of children continues. This truncated perspective on student participation and learning results in the neglect of the emotional life of the children. Studies are, in fact, unequivocal in emphasizing the need to address the development and learning needs of the children in a holistic manner. More specifically, making schools more inclusive and contributing to student learning demands that they attend to the emotional life of the children as much as they do to cognitive learning outcomes. This demands a shift in the overall belief mission and philosophy of the schools, as reflected in the work of the teachers.

... a true inclusion philosophy should not be based solely on learning or cognitive content. Teachers show that they value and respect student opinions and answers provided in class by actively involving them, with the objective of establishing channels of communication

.....
17 C. Lock and H. Munby, 'Changing the Practice of Student Assessment: One Teacher's Challenge', *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 46, No. 3, 2000, pp. 267-279.

18 See also *Improving Learning through Formative Assessment: Cases, Policies, Research*, OECD Study on Enhancing Learning through Formative Assessment and the Expansion of Teacher Repertoires, Canadian Report, October 2005, OECD, 2005.

that allow students to express their needs and interests, having their educational needs met and being heard in exchange.

Moreover, classroom work groups must be arranged in such a manner that makes it possible to integrate students who have attained different levels of achievement, distributing them equally so that each student feels valued, learning barriers are reduced, and participation by all the students is encouraged [La Pintana, Chile].

As the study from France points out, effective learning demands that *pupils be made to feel secure in the learning process*. This stems from the observation that if pupils are afraid of the risks of learning, they do not learn. If mistakes are not stigmatized, pupil assessment serves to educate and not to sanction; help between pupils, or on the part of teachers, is regular and commonplace. The study further points out that:

The timetable is adapted to individual learning needs, and rituals are also a source of security, providing pupils with signposts ... *Each pupil has a personal history and memory of the learning process*: the idea is that a pupil's education is not a rapid succession of school years destined to be forgotten. All the work and work projects, everything bearing witness to what each pupil is doing and has done remains permanently available for a number of years in the school and gives visible form to the learning process. In particular, there is a very close link between work in the infant school (in theory from age 2 to 5 or 6) and in the primary school (in theory from age 5 or 6 to 11), with pupils discovering the same principles in each school [France].

The missing piece in many school programmes is recognition of children's feelings – feelings that may confuse students so that they do not follow directions, continually go off-task, cannot pay attention, or have difficulty working co-operatively. Conversely, feelings may enhance learning, such as when they are regulated to help students to be flexible thinkers, quick problem-solvers, and team players.¹⁹ It has to be recognized that children grow up in different and often difficult circumstances at home, and they turn to the school to provide a sense of security. How the school recognizes this fact and offers an ambience of trust and security is critical for learning to take place. For instance, how do you help a child who primarily needs parental guidance and care, who has recently lost a parent, or whose grandmother, the only carer, has been taken to hospital? Such children look to their schoolmates, the class teacher and other teachers to provide feelings of security.

The aim is to create a caring atmosphere in the school, accepting each student as they are, everybody being demanding towards themselves based on their abilities. This is a way of

.....
¹⁹ Joseph E. Zins, Maurice J. Elias, Roger P. Weissberg, Mark T. Greenberg, Norris M. Haynes, Karin S. Frey, Rachael Kessler, Mary E. Schwab-Stone and Timothy P. Shriver, 'Enhancing Learning through Social and Emotional Education', *Think: The Journal of Critical and Creative Thinking*, Vol. 9, October 1998, pp. 18-20.

shaping a student community where everybody feels safe and secure. Thus each student can become an individual who is oriented towards professionalism and creativity, is responsible for himself/herself and others on the basis of a shared value system [Estonia].

Home–school partnership to ensure inclusive practices and enhanced levels of learning

Socialization and even learning of children begins first at home and the community. It is only much later that they begin their formal education in the school. While parents and educators draw distinction between the two, for children school only represents an expanded space for learning beyond home and the neighbourhood. It is in this perspective that the relationship between school and parents and the larger community is of critical importance in making school education a pleasant and meaningful experience for children. Further, studies have invariably found that the quality of school functioning benefits enormously from close co-operation between parents, teachers and school authorities. The emergence of parent-teacher associations and school management committees has to be viewed as contributors to promotion of school efficiency and quality in this broader context. It is for this purpose that, as the India study points out, most school transformation strategies call for the establishment of a school management committee for getting systematic input from teachers, parents and from other citizens and students, as well. Further, it is important that the involvement of parents and other stakeholders cannot be merely at the formal level; rather, in order to make an impact on school quality, it has to be a joint effort of the school and community carried out in a voluntary spirit.

Improvement efforts in these schools do not focus on the school as an isolated entity. Establishing effective school-community interface by linking school children and teachers with social issues in the locality is a significant factor. This possibly is a unique phenomenon fully in tune with the voluntary nature of the effort, with no special external prescription. The programme also depends mainly on capacity-building on a voluntary basis by local professionals. Further, contrary to the common perception on official support to innovations, the Lalgudi effort clearly proves that with active community involvement, departmental support and co-operation would also be forthcoming [School Transformation in Lalgudi, India].

In addition, community involvement does not happen merely because PTAs or school management committees are set up. It is necessary to proactively define the role of the community members in specific aspects of school functioning, as it has been highlighted in the study from Gambia, so that parents develop a sense of ownership and pride in the functioning of the school.

The role of the PTA in the school needs to be revisited so that its functions transcend beyond merely helping the administration during the registration of new students. Issues in the home that inhibit learning, such as increasing domestic chores, refusal of parents to support the school on issues related to student behaviour, continuous teacher professional development and a host of other factors militating against effective learning should all fall within the purview of the PTA. It is therefore a necessity to build stronger bonds between the school and homes. One way of building such a strong relationship between the school and the community is to involve the community in the selection of their PTA representative. It is only through a properly representative and truly committed PTA that the school is assured of getting support from such a committee in the areas of discipline, monitoring teaching and learning and other related curricular and extra-curricular activities in the school [Gambia].

Another prerequisite for meaningful collaboration between school and community in enhancing school quality is to build an atmosphere of trust among the parents and the community with respect to the school, its goals, functions and contribution to the development of children. This demands that the traditional distance between teachers and parents is effectively bridged, and the school authorities proactively initiate a variety of moves that would engender positive feelings towards the school among parents and community members. What such moves could be are illustrated by the following excerpts from the case studies reviewed.

To get the community involved in the school, it is crucial to get the teacher into the community dynamics, from the moment of arrival, on the basis of an affectionate and respectful relationship, since this is the only way to gain the community member's confidence, and in which they can commit themselves to the school dynamics. The participation of community members and parents should assist the cultural affirmation; since, more than anyone else, they have accumulated knowledge of their community and are able to significantly contribute to their children's education [Peru].

When the next school year started, we spent the whole first term explaining to the parents what their children were doing in class. Some parents were worried that even though their children enjoyed school, every time they asked them what they were doing at school, the children would answer, 'we are playing all day'! That did not satisfy the parents. We explained to them the concept of learning through play; at the same time we encouraged the students to use the word 'work' instead of 'play'. This helped a lot [Egypt].

Another type of co-operation between school and home is the school's study of skills that parents need; then it organizes training courses for them. [School B] principal said that: 'the school has conducted computer and internet courses for parents to enable them to help their children in using the computer and internet. The school also organized a training

course in making incense called “incense aroma” (*Shadha Al Bukhoor*), many mothers working in the incense business trained participants on making this traditional Omani handicraft. This course had positive financial and moral returns on students and mothers; it also enhanced students’ motivation towards school and learning [Oman].

The final goal of the school-community partnership in school management should be to develop such a situation where parents see the school as a preferred and secure place of learning for their children, which cannot be provided at home and cannot be replaced by any other alternative.

A teacher of the Collegium Educationis Revaliae (CER) whose child was studying in the school said: ‘... I cannot think of any other school for my child to go to since this school is safe both for the child and his family. Besides having friendly classmates and opportunities to take part in a number of hobby groups, I can always be certain that should my child or me have the slightest concern or problem which we are not able to deal with, in this school they’ll come to help.’ Providing assistance to those in need has underpinned the activities of CER throughout its existence [Estonia].

While no one can undermine the value of building a sound partnership between the school and community it serves, it is necessary to examine its impact on learning improvement efforts within the school, keeping in view the local political and developmental context. The situation varies widely from one place to another within a country, or even within local contexts. As the Indian Study points out, while school management committees or village education committees can become the main body for decision-making with respect to general management issues, questions of academic and professional management may have to be dealt with independently. How much can the community members be involved in academic decision-making? One cannot have a uniform prescription as it depends very much on the profile of the members constituting such management bodies, and the mutual confidence that the teachers and the members of the committee enjoy. Further,

Successful implementation of strategies to improve learning outcomes at the macro level, covering all schools with active involvement of the local community in decision-making demands a radical transformation of the organizational culture of the public education management system. Greater involvement of the local community demands that the higher authorities agree to give up certain powers hitherto enjoyed. Also, school control by local stakeholders brings greater pressure on the school authorities to promote transparency and shared perspective with parents. The school authorities cannot merely meet the demands of remotely placed authorities and get away even with low efficiency in school functioning. Accountability to local masters is not something many school authorities are familiar with [India].

Creating a productive learning environment in the classroom and the school

It is axiomatic to state that a productive learning environment in the school leads to or is a prerequisite for enhanced learning levels among students. What does such an environment consist of? It is perhaps impossible to arrive at a set of generic universally applicable characteristics to determine if a school or classroom possesses a productive learning environment. The definition of such an environment has to be, in the final analysis, arrived at locally in a context-specific manner. It is in this context that contextual experiences narrated in the case studies under review become very valuable as guideposts in understanding and adapting practices that make the learning environment in a school or a classroom productive and meaningful to all participants – teachers and students. Even though the experiences quoted below are selective and limited to case studies reviewed, it is important to note that these are identified in the respective contexts, which are successful in creating an environment that promotes equity and quality in teaching-learning.

The Oman study deals with the issue at length, and identifies four sets of factors/actions based on the case studies of schools that contributed to enhancing learning among students.

The two schools studied represented a high-level productive learning environment; having books, stories in the school yard, pictures and instructional charts made students eager to read all these kinds of material; indirectly, it helped them acquire reading skills and self-learning skills. Based on this result, the study recommends the necessity of taking advantage of every school corner in incorporating pieces of information or skill training. By doing that, the school becomes an influential power in enhancing learning and encouraging students to learn.

Practical activities based on self-learning attract students a lot and they interact with it more than in other informative theoretical activities. Based on this result, the study recommends giving more attention to schools, teachers, curricular and to practical activities which is highly emphasized by educational researches' call for learning through work and practice.

Classrooms at both schools are filled with various learning materials that motivate students indirectly to self-learning. In addition to activities undertaken by students and displayed around the classroom, other stimulating activities were displayed in the class: for example, a magnetic letters chart where students enjoy forming various words. A learning centre in the corner of each classroom is another example of resources that encourage students to self-learning as students can use these centres to get information and knowledge in a self-directed spontaneous manner.

The study recommends the necessity of concentrating training courses on the above-mentioned factors; senior teachers co-operate with supervisors in defining difficulties faced by teachers in using these strategies; then conducting school workshops in each aspect. . . . Before executing these procedures, teachers must believe that co-operative learning is a powerful means to help students for self learning in co-operation with group mates, as well as in creating a positive competing spirit among group members to achieve superiority over other groups [Oman].

The study from France reinforces this point on the need for providing greater space and time in classroom processes for promoting co-operative and reflective learning among students and teachers. There is a tendency for teachers to compartmentalize excessively the tasks assigned to pupils, transforming an exercise into a succession of 'micro-activities'; pupils, 'not being confronted by a real problem' to solve in its totality are not likely to be able to construct a body of knowledge or skills. Also, there is excessive individualization of learning. There is little time for group exchanges to discuss what is to be done or what has to be learnt; few or no moments of collective synthesis after the performance of individual tasks. On the other hand, teachers keep a close watch on their pupils, intervening very quickly to correct any mistake, not 'allowing pupils' individually or collectively, 'the time to discuss a possible solution'. With these characteristics of traditional classrooms in view, the study from France highlights the following about a successful school that makes students the centre of focus in designing and implementing learning activities.

An essential point is that *pupils learn by doing*: 'doing' involves a commitment by the pupils, who, because they are active, are engaged in the learning process... At the same time as it is centred on each pupil, *learning takes place in a dialectic and collective context*: the classroom is a place for work, group discussions and co-operation, each pupil benefiting in terms of learning from this interaction with the group [France].

These illustrations signify not only the importance but also the clear possibility of making classroom experience productive for all children. In this regard, the case studies from Egypt draw up some ground rules that could enhance the participation of children in learning and thereby enhance learning outcomes. The study, taking the example of community schools, point out that such an effort can be made even in moderately endowed schools by adopting child-centred classroom organization.

Classroom practices and management styles are two significant areas where principles of quality learning are portrayed: (a) classroom is considered the social space where significant socialization and transformation of children's personality takes place; (b) very simple practices inside the classroom could lay the foundation for new ways in which all parties could relate to each other – practices that reflect a sense of mutual trust and security allowing for respect and co-operation; (c) the practices are learner-centred and activity-

based. Most practices are centred on emotional intelligence and caring is a very strong emotion that is encouraged daily in the schools; (d) many practices emphasize practical life skills needed in the school and at home; and (e) practices show the importance of values and ethics, as well as contemporary issues like child rights, gender, environment care, peace education, conflict resolution, and accepting differences [Egypt].

Classroom organization is critical. As we described before, the community school is a very modest building made of local materials. It has no fence. The toilet is outside the building. It consists of one room, furnished with very simple but functional furniture, which is sufficient for conducting the desired activities during learning time. But the strength of the school lies in classroom organization. The classroom has stable learning corners or centres. They usually are: language corner, arithmetic, art, general knowledge and science. In some cases, a quiet reflective corner for catching up on missed activities.

This set-up helps in adopting several child-centred activities and practices: Students are made responsible for their learning; students understand what they are doing, why they are doing it, and what exactly is needed from them; students have a wide opportunity to make choices and express their ideas and opinion; the teacher working as a facilitator of learning also enjoys greater freedom to be creative in his/her work; school leaders were supportive of new innovations as they contributed to a productive learning atmosphere; efforts of children tended to be appreciated and rewarded; students enjoyed learning [Egypt].

Adopting such practices would also require changing classroom organization and equipping schools with adequate learning materials as well as facilities for self-exploration and learning by students. It is with this in view that Jordan has adopted a programme of establishing knowledge centres in every school that caters to the needs of all students and teachers.

Knowledge centres: An active learning environment for interactive learning and teaching where facilities meet students' and teachers' needs, such as computers, encyclopaedias, scientific books, and audio-visual materials in place within the school library, which provides opportunities for teacher-student interaction [Jordan].

While these illustrations from different countries are quite impressive, the general impression of schools in many developing countries is that of uninteresting monotonous places which do not motivate children to learn or the teachers to engage in innovative methods and approaches. How do we achieve the transformation of such schools into vibrant organizations that attract and motivate learners and also promote teachers to engage in innovative child-friendly activities that contribute to enhanced learning outcomes? There is no standard model that can be prescribed for all situations. However, it is clear that achieving such transformation may require external prodding and guiding of the stakeholders within the school. The Indian study illustrates this with two

distinct approaches of successfully transforming schools into productive learning organizations. A feature, common to both approaches, is the voluntary involvement of the schools and schools systems to transform themselves. Perhaps, without such self-motivation on the part of the school, mere external efforts could not have yielded positive results.

Local professional leadership triggers change in schools in Lalgudi: 'Send your children to us for five years. We will guarantee their education and good conduct', proclaimed a signboard that was put up in 1999 at the Koppavali Elementary School. A bold commitment indeed, coming as it does from a government school functioning in a rural locality. That was the beginning of a 'Voluntary School Improvement Movement' in a remote corner of Tamil Nadu. Within two years, the programme spread to the whole *panchayat* union [local administrative area] in the Lalgudi block covering 94 state run schools, involving 460 teachers and around 17,000 children [India].

Incentive for change helps in transforming schools. To sum up, the initiative is built on the principal belief that an urge for development has to come from within. In the final analysis, solutions to problems of learning standards can come only through the efforts and commitment of the local stakeholders. Keeping this in view, the programme invites schools to achieve higher levels of performance as per preset goals and targets. The schools which succeed in their efforts receive rewards in terms of developmental support to the institution. The programme encourages the schools' voluntary commitment and systematic planning in a collective fashion to achieve preset goals in learning levels. Thus, it is a self-propelling model as the external support that flows in the form of rewards for performance are only towards improving the learning conditions in the school [India].

The teacher is the central actor

In the traditional school management framework, education authorities, as well as schoolteachers and even community members, are used to viewing the teacher only as a recipient individual, implementing the decisions made at a higher level for the larger system. Systematic implementation of an agenda for school transformation that aims to make the schools inclusive and promote programmes for enhancement of learning for all requires a total change in this perspective. It demands that teachers become central figures, designing and implementing a transformative agenda that is contextually evolved in a collaborative fashion involving all stakeholders. How would this change in perspective be introduced? The case studies reviewed here amply highlight this critical importance of teachers in achieving the goal of inclusive schooling – leading to learning for all. For instance, the centrality of the teacher in adapting school instruction to suit the needs of linguistically diverse groups of children is effectively articulated in the following excerpt from the case studies from Peru and France:

Generating culturally relevant and meaningful learning processes involves changes in concepts and attitudes in teachers. On a conceptual level, it supposes new philosophical and theoretical comprehension about education as a social process that originates from the community's needs, interests and aspirations. With regards to attitude, it is assumed that the teacher will become involved as a Quechua teacher, who assumes and recognizes to be a person with an Andean past and cultural matrix and, from this acceptance, changes the teaching practices in the classroom and community ... The teacher's integration into the community dynamics is vital since it forces him or her to change the school and make the place welcoming and loving, where the community has the chance to regenerate [Peru].

One also finds that while working-class families are sometimes stigmatized by education authorities as 'lacking in ambition' for their children, most school staff themselves tend to be fatalistic and to exaggerate in their minds the impact on their pupils of economic and social conditioning, not realizing that in some contexts groups of teachers have been able to achieve results in spite of the social environment, and that there is therefore a 'teacher effect', just as there is doubtless an 'institution effect'. The teachers playing the leading role in the experiment described here do not indeed subscribe to this fatalistic attitude [France].

The critical role that teachers can play is also highlighted in the study from Egypt. In fact, it demonstrates that even a single teacher can make a significant difference to school life. This is important as often many teachers and authorities assert that the problem essentially lies with the ubiquitous system; there is not much point in individual teachers becoming innovative while the system remains unchanged.

One major practice she applied was to teach the same students for two consecutive years. This allowed her to know her students (their learning styles – their kinds of intelligences – their attitudes toward the subject – their social habits – and a lot about their personal life). Such information helped the teacher to notice any changes (good or bad) that are taking place in the student's lives ... The results were significant: the level of achievement improved for all students, two students who were suffering from personal family problems and were about to drop out of school regained their self-esteem and their will to continue their education [Egypt].

This recognition of the role of the teacher in making schools more effective and inclusive is not new. One comes across plenty of such assertions in almost all discourses on improving or reforming school education. So, what hinders teachers from taking on such a role? Is it merely the attitude as indicated above, or are there other factors that contribute to such a state of affairs?

It is clear from the findings of the study, and from consultation with parties involved in the study that the major cause that hinders the improvement of learning is the lack of

trained and skilled education professionals that are the transmitters of knowledge and the promoters of quality.

The study shows the importance of trained and skilled teachers in transmitting knowledge and promoting quality, based on the results, the study also came up with some suggestions and recommendations, the most important of which are:

1. Continuous work to improve the capacity of teachers in various areas that are related to the enhancement of learning in order to be up to date with the educational requirements of the new millennium.
2. Follow up in the field of the application of the standards of quality in various educational institutions in order to control the improvement of learning in and outside school.
3. To apply the scientific method in order to define the standards that will be used to measure the improvement in all stages of learning [Morocco].

On similar lines, all the case studies point to the need for further strengthening of capacity-building of teachers. This, again, is not a new agenda. All education development documents and studies emphasize this need. The studies show that routine and standardized training inputs do not make the desired impact on the teaching behaviour of teachers and other stakeholders. To succeed in transforming the schools and classrooms, it demands better planning and more attention to details, not only in designing and implementing capacity-building activities, but also in following up on the needs of teachers as they begin to practice new pedagogies in schools. The following excerpts from the case studies under review illustrate this point.

Teacher incompetence and behaviour is also a factor re-reinforcing exclusion in the school. The teachers observed have all undergone the required teacher training programme. Yet, their teaching methods beg the question as to whether they would require some form of re-training on child-centred pedagogies to improve on their teaching. The study shows that there is no team planning and teachers tend to do things on their own, albeit with little supervision. If supervision were as rigorous as required, lack of use of instructional materials, lecture methods in teaching and a host of other ill-conceived teaching methods that serve the interest of few students would have been spotted and redressed [Gambia].

To introduce active learning as a teaching-learning practice in (NSP) schools, the EDC staff designed and implemented a six-day long seminar on different teaching strategies, including active learning. In order to provide ongoing support for the teachers as they

return to their classrooms, the project offered follow-up sessions to provide technical assistance to the teachers [Egypt].

One of the powerful elements in the success of the community schools initiative in Egypt is the well planned and well implemented training programme. Major characteristics of this pedagogy are that it is based on teamwork and participation, is activity-based, and is amenable to evaluation. Training takes place on several levels and for different purposes [Egypt].

Another point implicitly brought out by the case studies is that schools are complex organizations. Their work is influenced by multiple actors and agencies inside and outside the school. Sustainable gains in transforming the school culture and outcomes become possible only with a collaborative effort of all concerned. Capacity-building programmes have to recognize this larger reality.

Among these were teachers, as well as education officers, participating in a process-based research into effective schools. This opportunity opened up a new understanding by the teachers, as well as the district and ward education teams, on school and classroom factors that influenced learning, hence an emergence of shared concern and vision on the magnitude of the pupils' poor performance [The United Republic of Tanzania].

The collaborative intervention to enhancing learning involving the regional, district, village and ward officers removed administrative bureaucratic barriers through more positive working relationships. The community, as well as the teachers, felt more confident to contribute knowledge on how learning could be improved. This participatory approach, unlike the past when interventions could fall to school from top education officers, created friendly school and working environments [The United Republic of Tanzania].

The case studies also point out that merely the training of teachers by resource persons may not yield desired results. They need support material and ongoing inputs while they work in schools.

As for the teacher, it is difficult to develop students' independent and critical thinking if the teacher is the only resource of knowledge and does not have a variety of alternative sources of information. The teacher needs all the assistance and support for a more active role in preparing, planning for teaching, using varied and appropriate resources, creating and developing materials and sharing them with other teachers. Thus, an active knowledge centre is an important factor in developing the role of both teacher and student [Jordan].

Developing two educational kits to enhance active learning: Teachers were trained on the use of the kits in an integrated way with the usual teaching methods used. Parts of the kits were to be used for small groups, some for individual students, and others for the whole

class ... The kits proved to be an excellent practice to enhance active learning and good quality teaching. They were used extensively by all teachers, and students enjoyed using them [Egypt].

There is also the need to evolve a proper system of teacher appraisal and incentive systems. In most school systems, there are no systematic institutional mechanisms to differentiate between effective and committed teachers from others. School systems do not follow the basic principle of incentivizing good work. The case study from Oman points out how the particular school under study could overcome this lacuna.

The school appreciates teachers' efforts in many ways: teachers are evaluated weekly through a 'Teacher's Innovativeness, Creativity and Ambitious Thinking Chart', in many aspects – such as adherence to regular attendance, creativity in activities, participation in school activities, etc. Evaluation is done by placing a star on each aspect opposite the names of distinguished teachers, and every month a teacher is selected to be honoured on school occasions, such as 'Teachers Day' and 'National Day'. A copy of the certificate is then hung on another chart at the school entrance; this is called the 'Distinguished Teachers Evaluation Chart', which attracts visitors – especially parents who are pleased to see the teacher of their child as one of those Distinguished Teachers ... This kind of enhancement is reflected positively on teacher performance, further on student performance [Oman Study].

Actions have to be school specific

Schools and classrooms across the world have many things in common. Solutions to problems of inclusion and learning can indeed be designed based on good diagnosis of systems across the countries and on sound theoretical principles. Yet, when it comes to actual implementation of successful elements, it is imperative that actions have to be crafted, based on the uniqueness of individual schools and local circumstances. This is another aspect demonstrated by the case studies.

Learning enhancement requires drawing up a well-crafted plan that should spring from an accurate diagnosis of the conditions of educational institutions, in accordance with accurate and meaningful criteria and indicators, in such a way that there is a harmonious and coherent complementarity between all roles and operations of management, governance, teaching assessment and openness to the environment with a view to deducing practical solutions conducive to better educational performance. This is through (a) effectively deploying resources and assets, and (b) activating inter-educational institutions' competitiveness and its openness to life, in order to achieve direct and positive impact upon the school

performance, learning and the acquisition of the skills and competencies necessary for the achievement of better quality learning [Morocco].

The case studies reviewed here also highlight how such individualized actions specially designed to meet the needs and problems of local contexts and school requirements have benefited the school and the students.

Many of the graduates of the programme have opted to further their studies because of the high level of motivation inculcated in them by the design of the programme, the caring attitude of the staff, and the award of scholarships. The programme has been successful in turning around disadvantaged youth so that they become positive contributors to society [SERVOL Hi-Tech Centres, Caribe].

The following principles were followed when working with Mati (a child with special needs). Studies follow the individual curriculum (IC); its preparation and introduction was advised by special education teachers from the Ristiku Basic School in Tallinn (this school teaches children with special educational needs, e.g. learning difficulties). The IC provides assessment criteria that enable the boy to obtain positive and motivating grades for his work. The study process follows the advice of the speech therapist and special education teachers; there are many visual aids (charts and figures), pictures, the computer for visualization, semantics of words, analysis of textual tasks and learning their types, and finally developing reading and speaking skills and spelling. Individual classes ensure active participation in the study process; the boy has to frequently read, write, retell, write and discuss, and thus can put the acquired knowledge into active use. The teacher also asks him to speak in a loud voice and clearly articulate words. This programme takes into consideration the boy's fatigue within the class, day or week, and breaks for rest can be offered when needed. He also needs lots of praise to retain his interest in learning and achievement [Estonia].

5. Conclusion

The world has, undoubtedly, witnessed an unprecedented expansion of basic education facilities; more schools and classrooms have been built; more children have been enrolled. It would not be wrong to say that people, particularly the poor and the marginalized, view education as the main means of their upliftment in the fast changing world of knowledge and globalization. However, the task of providing quality education for all is far from over. There is a tremendous groundswell in all communities to obtain basic education for their children. In fact, the remainder of the task is even more challenging than the earlier phase. It is important that the education system responds to this increased expectation, and aspiration among people is not belied. The subsequent actions cannot be designed based on generic understanding of organizing good education systems. In

fact, the focus of action now has to shift to individual schools, and the processes that take place therein. The shift of focus has to be on imbuing in every school a missionary zeal to aim at equity with quality – inclusion with enhanced learning. The goal, in this perspective, will be to ensure that ‘every school improves and every child succeeds’. The research analysis has to be moved from designing generic principles to generation of knowledge and skills that are contextual, school specific and child-centred. The value of the case studies reviewed here lies in this. They do not offer universal solutions that can be prescribed across the board. Instead, they attempt to capture the nuances involved in improving schools, making them inclusive and ensuring enhanced levels of learning. They present and mirror the daily life problems in achieving the goal of providing quality education for all. They also present (based on real life experience) nuanced, feasible and contextually relevant ways and means of addressing the problems and issues related to transforming the prevalent practices, to move towards the goal of quality EFA, as a collaborative venture of all concerned stakeholders.

In implementing such a transformative agenda of ‘every school excels and every child succeeds’, the role of the school itself comes out as critical. Successful transformation demands solutions being designed from within, involving all concerned. External prescriptions can help only up to a certain level, particularly in ensuring the necessary condition – but this is not easy. In the traditional management framework, the education authorities, as well as the school teachers and even the community members, are used to viewing school only as a recipient body, implementing the decisions made for the larger system. Systematic implementation of an agenda for school transformation involving inclusion and enhanced learning as twin goals requires increased levels of self-management by local stakeholders, and total change in this perspective of fatalistically accepting limitations and external prescriptions. But, how would this change be brought in? This throws a major challenge, as school management from this perspective requires a new set of skills and attitude among all the stakeholders. Are the traditional programmes of in-service education of headmasters and school teachers geared to meet this challenge? These are important questions that need to be tackled. In fact, school transformation agenda brings a new group of clientele to the forefront in the process of capacity-building for self-management of schools, namely, community members. It is often felt that the community members in many cases are totally unprepared (illiterate, lacking capability and even willingness) to take on the task of managing school development. Thrusting this responsibility on them without corresponding facilities for skill-building may, no doubt, further jeopardize the interests of the school instead of improving its efficiency and quality. It is not easy to resolve the issue. While one cannot undermine the need for building necessary understanding and skills among school authorities and community members, it is difficult to justify any move against empowerment of local stakeholders, inside and outside the school, for school development tasks, on the ground of lack of capacity. Such a move would inherently be inimical to the very foundation of providing quality education for all in an inclusive manner. Efforts to making school management participatory and consultative, involving parents and other stakeholders, has to continue if the goal of making schools inclusive and ensure enhanced levels of learning outcomes from schooling.

6. List of case studies reviewed

1. Study of Education Policies, Programme and Legislations in Angola.
2. Reform of Examination in Bangladesh.
3. Education of Migrant Children in China.
4. Enhancing Learning in the English Speaking Caribbean: The Experience of Three Educational Programmes.
5. Inclusive Education to Improve Learning for All: Two Case Studies in Chile.
6. Best Practices That Enhance Quality Learning: Case Studies from Egypt.
7. Saving through School – Collegium Educationis Revaliae and St. Michael's Society: Case Study on Inclusive Education (Estonia).
8. Case Study of Improved Educational Attainment in a French School in Difficult Social Surroundings.
9. Case Study on Inclusive Education in the Gambia: Exploration of Inclusive Education in Old Yundum Upper Basic School.
10. Raising Learning Levels through Transformation of School-based Processes: Reflections on some Indian Experiences.
11. Research Report from Côte d'Ivoire.
12. An Evaluative Study: The Effect of Knowledge Centres in Enhancing Learning and Teaching with Reference to Knowledge Economy (Jordan).
13. Factors and Requirements of the Learning Enhancement Inside and Outside the School: Research Report from Morocco.
14. Case Study on Inclusive Education and Enhancing Learning in the Sultanate of Oman.
15. Learning to Read and Write from Andean Knowledge: The Case of Paropata School in Peru.
16. Inclusive Education: Theory and Practice from Educators' Perspectives in Tanzania.